



Agradecimientos

El informe «Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances?» ha sido elaborado como documento de referencia para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación UNESCO «Todas y todos los estudiantes cuentan», que se celebrará en Cali (Colombia) del 11 al 13 de septiembre de 2019. El Foro ha sido organizado para conmemorar el 25 aniversario de la aprobación de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.

El documento es el producto del conocimiento de un equipo dirigido por sus principales autoras, la Dra. Ola Abu Alghaib (directora de Influencia e Investigación Mundial en Leonard Cheshire), Marie Schoeman (directora técnica de programas de Educación Inclusiva en Leonard Cheshire) y Marcella Deluca (investigadora sénior de Educación Inclusiva en Leonard Cheshire). Otros miembros del equipo de Leonard Cheshire son Elaine Green (directora de políticas), Gemma Cook (directora de políticas) y Maeve O'Reilly (asesora de políticas).

El equipo está profundamente agradecido por las valiosas y detalladas aportaciones que han realizado diversos expertos para este informe. En particular, la Prof. Nidhi Singal (profesora de Educación, Universidad de Cambridge), Ruchi Kulbir Singh (asesora sobre discapacidad y educación inclusiva, Banco Mundial), la Dra. Sai Väyrynen (consejera de Educación, Embajada de Finlandia en Addis Abeba y profesora de la Universidad de Helsinki, Finlandia), Sian Tesni (CBM, IDDC), Julia McGeown y Sandrine Bohan Jacquot (Humanidad e Inclusión, IDDC), el Dr. Humberto Javier Rodríguez Hernández (director de la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano, México) y Dragana Sretenov (Open Society Foundations).

Por último, el equipo quiere agradecer la ayuda prestada por Florence Migeon, de la Sección de Educación para la Inclusión y la Igualdad de Género, división de Apoyo y coordinación a la Agenda Educación 2030, que está coordinando el Foro de Colombia en nombre de la UNESCO.

Índice

1.	Fundamentos y objetivos del informe de referencia	4
2.	¿Qué es la educación inclusiva?	5
2.1	Un concepto en evolución	5
2.2	Las características claves de la educación inclusiva	10
3.	Defensa de la educación inclusiva	12
3.1	Dimensiones de la educación inclusiva	12
3.2	Compromisos mundiales	13
3.3	Las ventajas de la educación inclusiva	15
a.	<i>Justicia social e interrupción del ciclo de la pobreza</i>	15
b.	<i>Relación coste-eficacia y eficiencia</i>	16
c.	<i>Mejora de la calidad de educación para todos</i>	17
d.	<i>Cuestionar la discriminación</i>	17
3.4	Protección frente a la exclusión y marginalidad de los niños con discapacidad	18
4.	Aprender de la práctica nacional y mundial	19
4.1	Oportunidades contextuales y retos en los países con pocos recursos	20
a.	<i>Obstáculos de actitud</i>	21
b.	<i>Obstáculos físicos</i>	21
c.	<i>El cribado, la identificación y la evaluación como obstáculos</i>	23
d.	<i>Obstáculos curriculares y pedagógicos</i>	23
e.	<i>Obstáculos políticos y sistémicos</i>	24
f.	<i>Obstáculos de financiación y recursos</i>	25
4.2	Repercusión de la educación inclusiva, en especial con respecto a la mejora de los resultados de aprendizaje	26
a.	<i>Condiciones previas y retos para la aplicación exitosa de políticas a fin de mejorar la educación inclusiva a nivel de escuela y de aula</i>	26
b.	<i>Ejemplos de éxito en la aplicación</i>	27
c.	<i>¿Qué constituye una buena pedagogía inclusiva?</i>	29
5.	Debates y recomendaciones	30
5.1	Las deficiencias y limitaciones más importantes identificadas	31
5.2	Recomendaciones	32
	Referencias	36

1. Fundamentos y objetivos del informe de referencia

Todos los seres humanos tienen derechos... y todos los derechos se aplican a todos los seres humanos. Las personas con discapacidad son titulares de derechos y personas con capacidad decisoria en su vida. La exclusión de los servicios es una violación de los derechos humanos de una persona. La educación inclusiva es un derecho fundamental, tanto un medio como un fin, para todos los niños, incluidos los que sufren mayor marginalidad. Supone una oportunidad de sentar las bases de una sociedad inclusiva, así como de reinterpretar y revitalizar el sistema educativo.

El artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) y la posterior Observación general n.º 4 sobre el artículo 24 (2016) han constituido los hitos más importantes desde la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 (UNESCO, 1994) en el reconocimiento del derecho de las personas discapacitadas al acceso a una educación inclusiva. En 2015 este derecho quedó incorporado a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que compromete a todos los países a garantizar la igualdad de oportunidades en el **acceso** a posibilidades educativas de calidad a todos los niveles educativos en una perspectiva de aprendizaje permanente. También existe un nuevo enfoque sobre la relevancia de los **resultados del aprendizaje** tanto en el ámbito laboral como para los ciudadanos en un mundo global e interconectado. Lo anterior se plasma de forma particularmente explícita en la meta 4.5, que tiene como objetivo *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*.

Aunque la educación inclusiva se ha ampliado en la actualidad y se considera un principio básico de la educación para garantizar que todos los niños puedan beneficiarse de ella bajo la premisa de que todos los alumnos cuentan por igual y tienen derecho a tener oportunidades educativas efectivas, en este informe se aboga por garantizar el acceso a una educación inclusiva de calidad de forma específica para las personas discapacitadas como uno de los numerosos grupos que son vulnerables a la exclusión. Para las personas discapacitadas de todas las edades, el principal reto sigue siendo poder asistir junto a sus compañeros a las escuelas y centros educativos en las comunidades donde viven. Se considera una cuestión de particular importancia, ya que otorga a los alumnos la plena garantía de su derecho a la educación, además de ser la forma más eficiente y efectiva en cuanto a costes de garantizar el cumplimiento de este derecho.

En este informe se explora el avance mundial hacia la educación inclusiva, los éxitos logrados y las conclusiones observadas específicamente en países del hemisferio sur, donde los problemas en torno al acceso universal a la educación y la continuidad en ella siguen siendo motivo de preocupación para numerosos gobiernos y donde la exclusión a gran escala de niños con discapacidad (se estima que unos 32 millones de niños no están escolarizados, lo que supone 1 de cada 3¹) sigue estando a la orden del día y no siempre es una prioridad en los programas gubernamentales².

¹ UNICEF (2014) Mapping Children with Disabilities out of School, folleto técnico de referencia del seminario web 5.

² Male y Wodon (2017) «En general, el análisis (del estudio) demuestra que los niños con discapacidad están siendo abandonados por las iniciativas mundiales que buscan la mejora de las oportunidades de educación para todos. El aumento de las diferencias entre niños con y sin discapacidades en los países en desarrollo

Se prestará especial atención a los motivos del mantenimiento de la exclusión y la enseñanza desigual que sufren los niños con discapacidad, así como a la forma en que los gobiernos pueden abordar esta cuestión con mayor efectividad en los sistemas educativos que mantienen los compromisos del artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, reforzados en la Observación general n.º 4 de 2016, y trabajan de forma activa por lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

2. ¿Qué es la educación inclusiva?

2.1 Un concepto en evolución

La Declaración de Salamanca (1994) fue la primera en cuestionar a nivel mundial «la contundente idea, ampliamente arraigada, de que los niños con necesidades educativas especiales no pertenecen a la educación regular o los sistemas de enseñanza general» e introdujo un enfoque de la educación de los niños con discapacidad basado en derechos (Florian, 2019). El famoso párrafo de la Declaración, citado con gran frecuencia, que reza: «las escuelas ordinarias... representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo» (ix), amplió el concepto de la educación inclusiva vinculándolo al movimiento Educación para Todos, así como al programa de mejora y efectividad escolar.

En las últimas dos décadas el concepto de educación inclusiva se ha extendido aún más para abarcar a todos los grupos marginados y vulnerables, lo que ha hecho que «fundamente las evaluaciones internacionales actuales de las disparidades existentes en los sistemas educativos, no solo en lo que respecta a quién tiene acceso a ellos, sino también a la calidad de la educación impartida» (Florian 2019).

La Declaración de Incheon, acordada en el Foro Mundial sobre la Educación de 2015, hace hincapié en que «(la equidad) no debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos» y destaca que, para lograr el pleno desarrollo humano, social y económico previsto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, debe hacerse frente a «todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje», incluido con respecto a los niños y jóvenes con discapacidad, independientemente de la gravedad o naturaleza de sus discapacidades (UNESCO, 2015). Esta declaración y el consecuente compromiso asumido en la Declaración de Bruselas, expresada tras la Reunión Mundial sobre la Educación de 2018, adoptan de forma clara esta idea ampliada de la inclusión en la educación definiéndola como el derecho a una educación segura y de calidad y a un

aprendizaje a lo largo de toda la vida [...] que requiere particular atención a los que se encuentran en situaciones vulnerables, las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, los habitantes de las zonas rurales alejadas, las minorías étnicas, los pobres, las mujeres y niñas, los migrantes, los refugiados y los desplazados, ya sea debido a un conflicto o a desastres naturales. (UNESCO 2018, 2)

A pesar de esta declaración y de los compromisos mundiales que se han descrito anteriormente, sigue produciéndose la exclusión sistemática de alumnos con discapacidad, muchos de los cuales

exige políticas e intervenciones más firmes para lograr el objetivo de la educación inclusiva aprobado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible».

continúan «manteniéndose al margen de la escolarización, limitándose a mirar el juego principal de la educación» (Slee, 2018). Diez años después de la aprobación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha manifestado su preocupación porque «siguen existiendo problemas profundos [y] muchos millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación y muchas más solo disponen de ella en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros y donde reciben una educación de una calidad inferior» (Observación general núm. 4 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2016).

Se reconoce cada vez en mayor medida que uno de los factores que contribuyen a este estado de cosas es la confusión entre educación «inclusiva» y «especial», que tiende a marginar la educación inclusiva relegándola a la periferia de los programas de transformación y mejora educativa, en vez de considerarla un elemento clave de dicha transformación. Por otro lado, las capacidades y conocimientos asociados a las «necesidades educativas especiales», que podrían garantizar un apoyo significativo a los niños con discapacidad (siempre y cuando se apliquen para incluir y no segregar), se han perdido o están infrautilizados, lo que da lugar a una situación donde estos niños corren el riesgo de no recibir los ajustes razonables o el apoyo individualizado al que tienen derecho en virtud del artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.³

Las definiciones divergentes, y con frecuencia confusas, de educación inclusiva se trasladan a las políticas educativas nacionales y prácticas del sistema educativo⁴. Para poder mejorar esta situación, es necesario promover una definición de educación inclusiva acordada de forma común, que se traslade a los marcos legislativos y normativos y esté respaldada por la voluntad política, la priorización de recursos (tanto humanos como económicos) y un cambio sistémico propiciado por una sociedad civil influyente.

Junto con las definiciones de la UNESCO donde se determina que la inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes y que la equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual

³En el artículo 'On the necessary co-existence of special and inclusive education' de Lani Florian (2019) se argumenta que «es fundamental distinguir entre los dos conceptos (educación especial e inclusiva) para lograr avances futuros que apoyen una educación de buena calidad para todo el mundo y, en la etapa posterior a Salamanca, es necesaria una desvinculación entre la educación inclusiva y la educación especial con el argumento de que el reto del siglo XXI del Objetivo de Desarrollo 4 exige la renovación del compromiso con los cuestionados problemas conceptuales que se asocian a la inclusión y la equidad en la educación». Nidhi Singal (2019) rebate la visión polarizada que asigna un carácter negativo a «especial» y un carácter positivo a «inclusivo» en tanto en cuanto el centro normativo de educación no sea objeto de una transformación profunda para atender con mayor efectividad la diversidad de alumnos.

⁴ Los nombres de las políticas transmiten incertidumbre, por ejemplo, al denominarse política sobre necesidades educativas especiales y solo referirse a los niños con discapacidad, al contener palabras vacías con respecto a la educación inclusiva o al denominarse política sobre educación inclusiva y establecer disposiciones diferentes para los distintos grupos vulnerables y una constante exclusión de determinados niños con discapacidad atendiendo a su nivel o grado de discapacidad (cf. Kenia, Zambia, Tanzania, Bangladesh, Nepal, etc.).

importancia⁵, la definición facilitada por la Observación general núm. 4 responde de forma más exhaustiva a las necesidades actuales para hacer que la inclusión sea una realidad para todos los niños, especialmente para aquellos con discapacidad:

«El derecho a una educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva. La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de gran calidad no discriminatoria y los progresos logrados en este sentido. Tiene por objeto permitir a las comunidades, los sistemas y las estructuras luchar contra la discriminación, incluidos los estereotipos nocivos, reconocer la diversidad, promover la participación y superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos centrándose en el bienestar y el éxito de los alumnos con discapacidad. Requiere además una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación» (Observación general núm. 4 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2016, ap. 9)

La anterior definición también apoya la opinión de que la inclusión debe considerarse «un planteamiento, basado en principios, sobre el desarrollo de la educación y la sociedad a través de un marco de valores inclusivos que induzca a una actuación pormenorizada en todos los aspectos de una escuela y sus comunidades» (Booth, 2011). La puesta en práctica de estos valores hace necesaria la atención de las desigualdades estructurales. Si bien el objetivo de eliminar las barreras de la educación de todos los niños cuenta con un apoyo prácticamente universal, las políticas nacionales y prácticas locales difieren entre regiones y países. En lo que respecta a los estatutos internacionales y las prácticas óptimas, debe modificarse el sistema educativo para adecuarse al niño, aunque esto raras veces ocurre. Por el contrario, la mayoría de los países adoptan algunas formas de integración donde el niño debe adaptarse al sistema donde ha sido ubicado.

Para ayudar a poner en práctica la definición anterior, Mel Ainscow ofrece una valiosa tipología de cinco maneras de concebir la inclusión (véase el Gráfico 1), las cuales consisten en: a) la inclusión referida a la discapacidad y las «necesidades educativas especiales»; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones por motivos disciplinarios; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos ; y e) la inclusión como Educación para Todos (Ainscow et al., 2000).

Es precisamente la primera dimensión de la inclusión, es decir, **la inclusión de los niños con discapacidad y con «necesidades especiales» la que ha sufrido un retroceso**. Incluso los países reconocidos por lograr un avance positivo, como los países nórdicos (como se destacó en la Conferencia de los Estados Parte de 2019)⁶ y Australia, han recibido críticas por parte de los titulares de derechos y el Comité sobre los Derechos de las Personas de la ONU. En el informe para

⁵ Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO (2017)
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

⁶ <http://webtv.un.org/watch/children-with-disabilities-shall-not-be-left-behind-%E2%80%93-good-practices-and-challenges-in-inclusive-education-cosp12-side-event/6047205101001/>

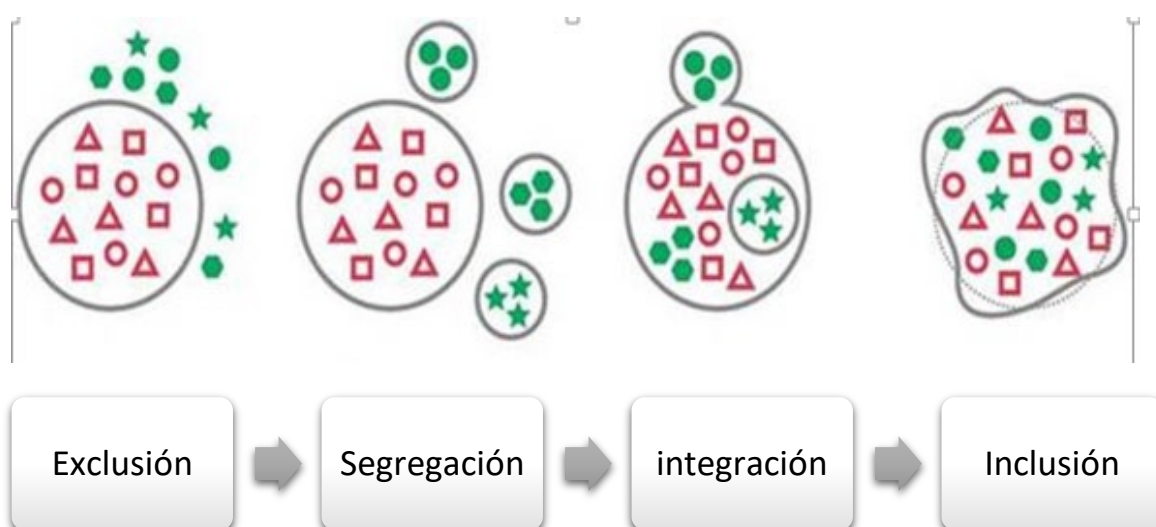
el Reino Unido del Comité de los Derechos del Niño de la ONU de 2016 se afirma: «Preocupa al Comité que: (a) Muchos niños con discapacidad consideren que sus opiniones no se tienen debidamente en cuenta en la toma de las decisiones personales que afectan a sus vidas, como las relativas a las opciones de apoyo y a su futuro; (b) Muchos niños con discapacidad todavía sean remitidos a escuelas especiales o unidades especiales dentro de escuelas ordinarias, y que los edificios e instalaciones de muchas escuelas no se adapten para facilitar el pleno acceso de los niños con discapacidad; (c) La asistencia para la transición a la edad adulta no suele ser suficiente ni oportuna y tampoco esté bien coordinada, y no garantice que los niños con discapacidad tomen decisiones plenamente fundadas». (Slee, 2018)

No es el único país con respecto al cual se muestra crítico el Comité de los Derechos del Niño en sus observaciones finales con respecto al avance realizado en la ejecución de sus obligaciones como signatario de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad al confirmar su reticencia incluso a un cumplimiento mínimo de las expectativas expresadas en el artículo 24 (Slee, 2018; ACNUDH). Muchos otros países, tanto ricos, como Australia y Alemania, como de bajos ingresos, como Ruanda y Nepal, también ha recibido críticas. Con respecto a los países con altos ingresos, las críticas se refieren principalmente a que la mayoría de los niños con discapacidad siguen siendo atendidos en escuelas de necesidades especiales segregadas, mientras que las dirigidas a los países con bajos ingresos se centran más en las elevadas cifras de niños sin escolarizar, especialmente en las zonas rurales, y la falta de medidas de financiación para promover la educación inclusiva.

El grado de inclusión puede variar con el tiempo según el grupo de personas, aunque también según el ámbito, la dimensión y los componentes. Los ámbitos de inclusión se refieren a espacios diferentes donde los alumnos interactúan entre sí mediante las relaciones interpersonales, como el aula, la escuela, la universidad o el centro comunitario. Las personas pueden estar incluidas o excluidas en diferentes dimensiones: física; social (es decir, no todo el mundo puede ser escuchado o participar en un grupo); psicológica (es decir, las personas pueden percibirse como excluidas); sistemática (p. ej., determinados requisitos, como de documentación, pueden excluir a un grupo). (UNESCO, 2018).

Si analizamos la gama de ofertas educativas existente en los distintos países, es evidente que muchas se encuentran en diferentes etapas de desarrollo en la trayectoria que va desde la exclusión, pasando por la segregación y la integración, hasta la inclusión.

Gráfico 1: Representación gráfica de la trayectoria hasta la inclusión:



- **Exclusión** - los niños con discapacidad quedan excluidos de la educación o las oportunidades de aprendizaje y están sin escolarizar.
- **Segregación** - los niños con discapacidad se educan en escuelas o entornos especiales (internados, escuelas de externos) o en clases separadas independientes en las escuelas de enseñanza general. Los internados tienen la desventaja de alejar a los niños de sus hogares, sus familias y sus comunidades, con lo que aumenta el riesgo de malos tratos y negligencia, al tiempo que la rebaja de las expectativas, la escasez de personal especializado y las llamadas metodologías especializadas con frecuencia enmascaran un descenso de los niveles académicos y la ausencia de ajustes razonables bien concebidos. Las escuelas especiales con frecuencia se promocionan como escuelas especializadas para la enseñanza de niños con un tipo de discapacidad específica, como niños con discapacidad visual o auditiva o escuelas para niños con parálisis cerebral. Los estudios realizados sobre los métodos especializados para categorías específicas de alumnos han concluido que no existe apenas apoyo a una pedagogía independiente para necesidades educativas especiales (Davis et al., 2004; Lewis y Norwich, 2005). Sin embargo, la Federación Mundial de Sordos aboga por la «reorientación de las escuelas de sordos hacia centros de educación bilingües en lugar de centros de educación especial y cuestiona la consideración de que las escuelas de sordos sean segregacionistas, lo que obliga a los responsables políticos a considerar el valor de los entornos congregados para determinados grupos de alumnos» (Murray et al. 2018).
- **Educación integrada** - los niños con discapacidad asisten a clases o unidades especiales en las escuelas de enseñanza general. La integración se concibe como un proceso que va desde la enseñanza en escuelas especiales hasta la integración en clases de enseñanza general a tiempo completo (p. ej., Hegarty et al., 1981 en OCDE 1999) o que se basa en la ubicación (en el mismo edificio) o tiene una dimensión social (fuera del horario académico, por ej., el recreo o gimnasia) (Warnock, 1978 en OCDE 1999) o funcional (en el mismo aula siguiendo el mismo currículo, aunque sin modificar las prácticas ni las actividades de enseñanza y, con frecuencia, situados en pequeños grupo en la parte delantera o trasera del aula). Este enfoque sigue siendo el utilizado en diversas políticas nacionales, por ejemplo, en Zambia, Kenia y Tanzania. Un importante problema que se da con la educación integrada es que los niños son ubicados en una ruta curricular diferente, con frecuencia con un nivel de expectativas menor con respecto al rendimiento académico, lo que sigue funcionando como una forma de segregación.
- **Educación inclusiva** - los niños con discapacidad aprenden de forma efectiva en escuelas que han evolucionado para satisfacer las necesidades de todos los niños y se han convertido en «organizaciones de aprendizaje» (OCDE/CCI, 2009). «Inclusión» se refiere a modificar el sistema educativo para adoptar valores inclusivos y ponerlos en práctica a fin de atender de forma efectiva las necesidades diversas de cada niño. Los enfoques de educación inclusiva implican flexibilidad en el estilo de enseñanza y en la forma en la que se media en el currículo. Se trata de un planteamiento centrado en el alumno, que también permite al docente adaptar sus métodos, tanto de instrucción como de gestión de la clase, a fin de atender las diferentes capacidades y necesidades del alumno. Este enfoque flexible, receptivo y centrado en el alumno brinda a las escuelas la oportunidad de convertirse en organizaciones de aprendizaje, lo que les permite buscar soluciones creativas a los retos relacionados con la gran diversidad de capacidades de los alumnos. El apoyo para que las escuelas actúen de esta forma constituye una cuestión política de primera magnitud que puede exigir reformas que cedan cierto control centralizado sobre

el currículo y la organización escolar, de modo que los profesores y administradores sientan un determinado grado de autonomía y autoridad para plasmar los valores inclusivos en acciones.

2.2 Las características claves de la educación inclusiva

La clave del éxito en la aplicación de la educación inclusiva es la deliberación de la planificación sobre diversidad a todos los niveles:

Nivel de sistema y político

La planificación sistémica a nivel político y de recursos es necesaria para garantizar el suministro de apoyo a diferentes niveles de la educación a través de elementos tales como la planificación sectorial, la financiación, la recabación, gestión y utilización de datos, la utilización, formación y apoyo de docentes, la movilización de recursos comunitarios, la integración intersectorial, la armonización, la colaboración, etc.

Nivel de aula

Sin embargo, sigue teniendo una importancia fundamental lo que ocurre en el aula y la forma en la que el profesor planifica de forma efectiva las clases aplicando el diseño universal de los principios del aprendizaje, garantizando que se tengan debidamente en cuenta ajustes razonables, que se diferencie de forma efectiva la aplicación del plan de estudio y la gestión del aula, que se mejore la calidad de la educación para todos los niños atendiendo a las distintas capacidades y estilos de aprendizaje y que se aprueben los valores inclusivos. Lo anterior puede darse con diferentes grados de efectividad, independientemente del tamaño de la clase o la disponibilidad de recursos.

Identificación y eliminación de los obstáculos al aprendizaje

Para satisfacer las necesidades diversas de todos los niños, los profesores deben tener la capacidad de identificar y abordar lo antes posible los obstáculos intrínsecos y extrínsecos al aprendizaje y la participación.

Apoyo a los docentes y las escuelas

Solo es posible atender de forma efectiva la diversidad si los profesores y escuelas cuentan con apoyo de forma sistemática, estructural y constante, tanto en la escuela como de manera externa. Aparte de obtener información genérica sobre el suministro de ayuda a todos los alumnos, los docentes necesitan tener acceso a información relativa a una gama de medidas de apoyo individualizadas que puedan ponerse a disposición de los alumnos con determinadas discapacidades. Deben ofrecerse materiales de enseñanza y aprendizaje en formato accesible. El apoyo externo puede organizarse de distintas formas a través de equipos itinerantes multidisciplinares y otros recursos comunitarios, como servicios sociales y sanitarios. Sin embargo, la planificación de todo el apoyo debe contar con la participación, de forma central, en el proceso de toma de decisiones tanto de niños como de padres y cuidadores (con frecuencia reconocidos como los verdaderos expertos).

La transformación necesaria para lograr que las escuelas sean inclusivas y efectivas debe abordarse desde una perspectiva completa escolar y preescolar que implique centralmente a los directores de las escuelas. Estas deben ser acogedoras y accesibles, tanto física como socialmente.

Creación de oportunidades para el aprendizaje permanente

A fin de evitar el gran número de niños y jóvenes con discapacidad que abandona los estudios sin lograr una titulación acreditada⁷, es importante garantizar que tengan acceso también a diferentes itinerarios educativos (OCDE, 2011, 2012; Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2002). Esto debería hacer efectivo su derecho a oportunidades de aprendizaje permanente y garantizar el paso de una educación básica a una superior, incluidas la educación y capacitación técnica y profesional (véase el ODS 4 y el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad).

También es importante garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en un mundo que evoluciona rápidamente proporcionándoles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias (incluidas las habilidades empresariales) de forma que puedan aprovechar oportunidades técnicas, de una economía ecológica u otras de crecimiento de empleo. En este sentido, debería prestarse una atención constante a la eliminación de las disparidades por cuestión de género en la educación.

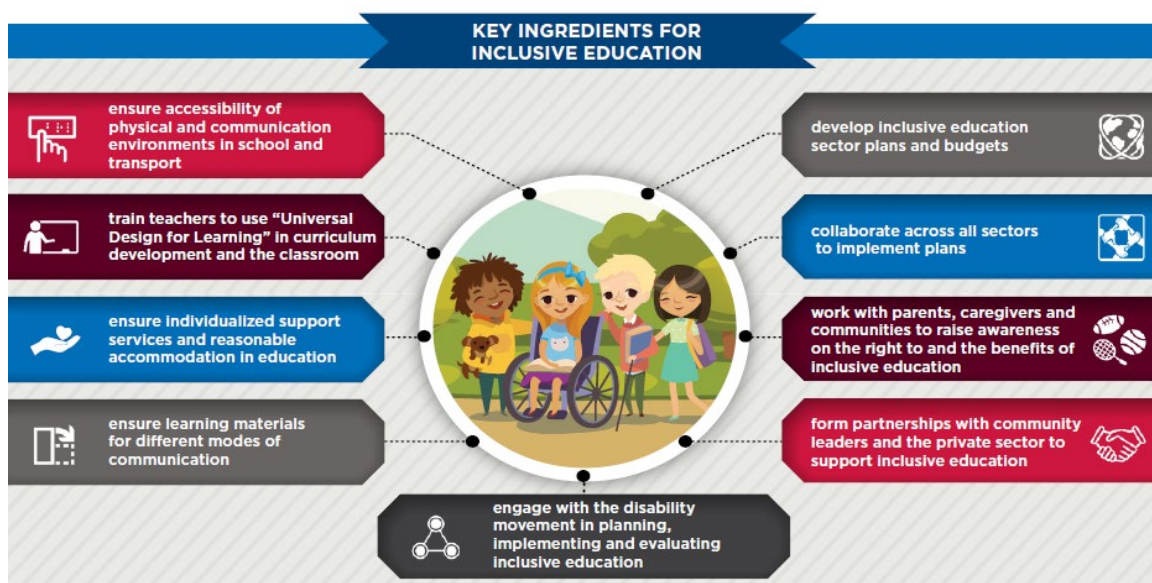
Desarrollo profesional

Un amplio apoyo a la educación inclusiva también implica un desarrollo profesional adecuado, tanto a nivel de formación inicial de los docentes como a través de un desarrollo profesional continuo que pueda ofrecerse de múltiples formas, por ejemplo, programas de tutoría o ayuda en el puesto de trabajo. Otras nuevas estrategias consisten en la creación de comunidades de aprendizaje profesional entre los docentes.

Asociaciones

La movilización e implicación comunitarias desempeñan una función clave en la promoción de culturas inclusivas. Las asociaciones que cuentan con la participación de titulares de derechos con discapacidad constituyen motores de cambio fundamentales.

⁷ Se han logrado grandes avances en los niveles de finalización de la enseñanza secundaria con respecto a niños y niñas sin discapacidad, aunque, una vez más, los logros son inferiores en lo que respecta a niños con discapacidad, lo que provoca brechas de discapacidad en los índices de finalización de 14,5 puntos en los niños y 10,4 puntos en las niñas (Male y Wodon, 2017).



Infografía de la Red GLAD, 2019

3. Defensa de la educación inclusiva

3.1 Dimensiones de la educación inclusiva

El avance hacia escuelas inclusivas puede justificarse atendiendo a varias razones:

- Existe una justificación basada en los **derechos humanos**: la educación es el derecho de todo alumno y no, en el caso de los niños, de los padres o cuidadores. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño (Observación general núm. 4, 2016). El aprendizaje con otros miembros de la comunidad donde se vive promueve un sentimiento de autoestima y dignidad, de acceso igualitario a oportunidades y servicios de la comunidad y de participación en el desarrollo general propio.
- Existe una **justificación educativa**: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos significa que tienen que desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que, por lo tanto, benefician a todos los niños; Innovación en educación - los desafíos que presentan las necesidades individuales pueden motivar e inspirar nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje siempre que exista «sensibilidad a las realidades contextuales (en contextos de bajos ingresos) y, a su vez, un entendimiento del tipo de enseñanza que optimizaría y generaría una educación equitativa de calidad para todos los niños» (Singal, 2019). Una vez establecido, ello redundará en mejores resultados académicos, incluido con respecto a los alumnos con discapacidad.⁸

⁸ Nidhi Singal (2019) cita a Graham y Slee, que proponen usar de forma deliberada el término «inclusivo», donde las comillas nos recuerdan que el centro demanda de forma constante una transformación para todos los alumnos. Sin embargo, la visión transformadora y radical de la educación inclusiva destinada a hacer que el centro sea más receptivo para atender la creciente diversidad de alumnos queda transformada cada vez en mayor medida en esfuerzos por asimilar a niños con discapacidad en las formas de pensamiento y actuación normativas, sin apenas reflexionar dónde están siendo insertados. Esto ocurre de forma evidente en el contexto indio, donde los esfuerzos se siguen centrando en incluir a niños con discapacidad

- Existe una **justificación social**: las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes respecto de la diferencia al educar a todos los niños juntos y constituir la base de una sociedad justa y no discriminatoria. Esto conlleva una mejor integración social, mayor resiliencia y mejor preparación para el mundo laboral de los alumnos con discapacidad.
- Existe una **justificación económica**: es probable que sea menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos en lugar de establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuela que se especialicen en la atención a diferentes grupos de niños. Si solo se posibilita el acceso a escuelas especiales segregadas, siempre habrá un gran número de niños con discapacidad (especialmente en regiones remotas y pobres) que no tenga acceso a la educación. Asimismo, la escolarización segregada no crea comunidades inclusivas donde las personas con discapacidad puedan contribuir social y económicamente a través del mercado de trabajo, lo que garantizaría los beneficios de la educación para el resto de niños y reduciría la pérdida de PIB⁹. Al aislar o excluir a las personas con discapacidad, estamos privando al resto de la comunidad de sus importantes aportaciones sociales y económicas.

3.2 Compromisos mundiales

La discapacidad, que en el pasado fue abordada principalmente desde un modelo «médico», que consideraba a la persona un problema, o de «beneficencia», que la consideraba objeto de cuidado y protección caritativos, ha sido reconceptualizada en las últimas décadas a través de un «modelo social» y se aborda cada vez en mayor medida como una cuestión de derechos humanos preconizada por un creciente movimiento mundial a favor de los derechos de las personas con discapacidad¹⁰. En este «modelo social», se considera que gran parte de los obstáculos clave a la participación plena e igualitaria se deben a la discriminación y la falta de acceso y participación en la vida de la sociedad que les rodea, lo que impide su plena inclusión y les priva de sus derechos humanos. Desde la perspectiva de este modelo, la sociedad discapacita al menos en la misma medida que la minusvalía y puede excluir a las personas con discapacidad de la plena participación. Este viraje en la conceptualización ha conducido a una serie de instrumentos legales a nivel tanto nacional como internacional para proteger los derechos humanos de niños y adultos con discapacidad (véase el gráfico 2).

Todos estos instrumentos enfatizan el derecho a la educación como parte esencial de la agenda de derechos humanos y han evolucionado desde 1948 en respuesta al fenómeno mundial de violaciones de derechos. La Conferencia de Salamanca de 1994 fue la primera en armonizar el programa de Educación para Todos con el concepto de inclusión de los niños con discapacidad. Y el programa de «no dejar a nadie atrás», que culminó en el Movimiento Mundial por la Educación

en sistemas de enseñanza general, los cuales adolecen de multitud de problemas sistémicos que siguen sin abordarse en gran medida.

⁹ <http://documents.worldbank.org/curated/en/171921543522923182/pdf/132586-WP-P168381-PUBLIC-WorldBank-SSAInclusive-Disability-v6-Web.pdf>

¹⁰ Nidhi Singal (2019) informa que el término «divyaang» declarado por el primer ministro indio en 2015 para sustituir a la anterior terminología negativa referida a la discapacidad, que implica algo «divino» en vez de enfermedad, «sitúa a las personas con discapacidad en un pedestal innecesario, que perpetúa la «otredad» y continúa reforzando el enfoque caritativo con connotaciones religiosas. Es bastante condescendiente y disminuye la responsabilidad del estado y la sociedad en cuanto a la eliminación de las barreras que existen para las personas con discapacidad».

en 2015, ha cambiado aún más el enfoque, desplazándolo desde una atención al **acceso** y la matriculación hacia la aplicación de planes de estudio de **calidad**, la finalización y el logro de resultados de aprendizaje, así como la forma en que deberían ponerse a disposición de los niños con discapacidad.

Resulta fundamental contar con instrumentos jurídicos en el desarrollo de un sistema educativo inclusivo. Las convenciones y declaraciones internacionales (como las directrices y otras iniciativas de apoyo) constituyen importantes compromisos con la inclusión de las personas con discapacidad. Esto incluye su repercusión, si cuentan con el apoyo de marcos nacionales, si se cumplen dichos marcos nacionales o si las partes interesadas en la educación tienen conocimiento de ellos.

Otros instrumentos mundiales, como los ODS, conforman compromisos y marcos mundiales que exigen responsabilidad a los gobiernos en lo que respecta a la consecución de determinadas metas, las cuales son objeto de vigilancia regular y su avance queda publicado en informes mundiales sobre educación.

Gráfico 2: Calendario de instrumentos en materia de derechos humanos que han establecido y protegido los derechos en materia de educación de las personas con discapacidad desde 1948 (una vez ratificados por las partes respectivas, algunos son legalmente vinculantes)

AÑO	CONVENCIÓN/ESTATUTO/DIRECTRICES/MARCO
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos
1960	Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1989	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño
1990	Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos
1993	Normas Unificadas de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales
2000	Objetivos de Desarrollo del Milenio
2000	Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación, Dakar
2001	Programa Emblemático de Educación para Todos (EPT) para el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad
2006	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ¹¹
2015	Declaración de Incheon – Foro Mundial sobre la Educación Marco de Acción de Educación 2030 y agenda de «No dejar a nadie atrás»
2016	Observación general núm. 4 sobre el artículo 24: ¹²

3.3 Las ventajas de la educación inclusiva

Además del hecho de que la educación inclusiva desempeña una importante función en el impulso internacional hacia la materialización de los ODS, existen diversas ventajas diferenciadas de la apuesta por un enfoque inclusivo de la educación, como el esfuerzo por lograr la justicia social y la reducción de la pobreza, la mejora de la eficacia en función de los costes, la mejora de la calidad de la educación, la lucha contra la discriminación y la promoción de una sociedad inclusiva. A continuación, se realiza un desglose de todas estas supuestas ventajas:

a. Justicia social e interrupción del ciclo de la pobreza

Aunque es importante mantener la consciencia de un enfoque de la discapacidad basado en derechos, dicha discapacidad no debe percibirse como la causa de la posición de las personas en la sociedad. También es importante reconocer la relación cíclica de las dinámicas sociales, como la pobreza, en el estatus social.

La discapacidad y la pobreza están vinculadas de forma dinámica e intrínseca, donde cada una de ellas es una posible causa o consecuencia de la otra. La pobreza puede considerarse un importante factor que contribuye a la discapacidad. Por ejemplo, las personas que viven en contextos pobres se ven afectadas por desigualdades sanitarias que pueden causar una discapacidad evitable, como las enfermedades contagiosas, la falta de cuidados maternos y perinatales y las lesiones durante el parto (Ministerio de Desarrollo Internacional del Reino Unido, 2010). Al mismo tiempo, la vida con una discapacidad puede también conducir a la pobreza, ya que es menos probable que se reciba educación y se adquieran habilidades académicas y sociales que les permitan ganar ingresos razonables y, por tanto, existe mayor riesgo de pobreza en la edad adulta y vida posterior.

¹¹ Los ODS constituyen los primeros objetivos mundiales que mencionan a las personas con discapacidad y ofrecen un mensaje claro de «no dejar a nadie atrás» (ONU, 2016) a través de un firme compromiso para mejorar la equidad a escala mundial. Indican de forma clara que las personas con discapacidad corren un riesgo especial de vivir en la pobreza, con un menor acceso a la educación, a los sistemas sanitarios y al empleo formal en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad, lo que les hace enfrentarse a numerosos obstáculos que les impiden vivir una vida plena y productiva (OMS/Banco Mundial, 2011; Groce et al, 2011). Asimismo, también se ha puesto en primer plano como consideración clave el carácter intersectorial de las desventajas, p. ej., género.

¹² La Observación general número 4 sobre el artículo 24 amplía aún más la forma en la que los gobiernos deberían responder a dicho artículo en sus políticas y planes estratégicos, dejando poco espacio a la interpretación. Y quizá más importante aún, considera de forma clara que la educación inclusiva es fundamental para lograr una educación de alta calidad para todos los alumnos, que debe ser implantada **a todos los niveles** (educación preescolar, primaria, secundaria y superior, formación profesional y aprendizaje permanente, actividades extracurriculares y sociales), para **todos los alumnos**, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones al del resto.

Groce y Kett, (2017) argumentan que, incluso cuando los países se desarrollan, las personas con discapacidad están en riesgo de ser dejadas atrás debido a su exclusión generalizada.

En un análisis de los datos sobre discapacidad de la Organización Mundial de la Salud, se constató que, en doce de quince de los países en desarrollo encuestados, las personas con discapacidad estudiaban durante menos años en comparación con las personas no discapacitadas. De igual forma, el porcentaje de personas que habían acabado la educación primaria era significativamente inferior en aquellas con discapacidad en todos los países encuestados, salvo en uno (Mitra et al., 2011). Los hogares con uno o varios familiares con discapacidad son especialmente vulnerables y, con frecuencia, se ven obligados a tomar decisiones difíciles con respecto a la educación de sus hijos. En tales casos, las niñas con discapacidad en particular pueden ser apartadas de la escuela, lo que las deja en riesgo de aislamiento social, malas perspectivas laborales futuras, malos tratos y otras dificultades.

La educación inclusiva brinda a los niños con discapacidad la oportunidad de romper el ciclo. La educación saca a las personas y sus familias de la pobreza (Howgego et al., 2014). La participación en la educación desafía las actitudes negativas y dota a los niños de las habilidades y conocimientos necesarios para aumentar las probabilidades de encontrar empleo y, a su vez, incrementar los ingresos que pueden obtener después de la formación, lo que reduce la necesidad de que un adulto dependa de los servicios sociales¹³ y aumenta su potencial productividad y creación de riqueza (Peters, 2003). En resumen, las ventajas de la educación inclusiva se experimentan en todo el ciclo vital y tienen una repercusión importante en la justicia social y la reducción de la pobreza.

b. Relación coste-eficacia y eficiencia

La educación inclusiva, en especial para los niños con discapacidad, se define con frecuencia como un lujo que requiere equipos costosos y una enseñanza individualizada que no suele ser posible en las escuelas con clases de gran tamaño. Sin embargo, un estudio de la ONU constató que, si bien los costes de la educación inclusiva y las escuelas especiales eran muy similares, el logro académico en la primera era significativamente superior (Asamblea General de la ONU, 2011).

Incluso para los países con escasos recursos, las medidas para promover la inclusión no deben verse como excesivamente costosas (Stubbs, 2008). Los estudios de la OCDE (OCDE, 1999) demuestran que resulta mucho menos gravoso establecer y mantener escuelas que eduquen juntos a todos los niños que crear un complejo sistema de tipos diferentes de escuelas especializadas. Sin embargo, los países que no invierten suficiente en educación en general también necesitan asignar recursos importantes, si es posible a través de la compartimentación.

La inversión en inclusión desde el principio resultará menos costosa que la creación de sistemas segregados, incluso aunque la inversión inicial sea importante en comparación con el gasto

¹³ Filmer (2008: 141) demostró que «los adultos con discapacidad suelen vivir en hogares más pobres que la media»... y que «cada año de escolarización adicional se asocia a una reducción de entre 2 y 5 puntos porcentuales de la probabilidad de encontrarse en los dos quintiles más pobres» (Filmer, 2008: 150). Los niños con discapacidad tienen menos probabilidad que otros niños de asistir a la escuela y adquirir el capital humano que les permitiría lograr mayores ingresos, lo que apunta a que la discapacidad está asociada a la pobreza a largo plazo (Filmer, 2008). Datos sobre el rendimiento salarial: Un estudio realizado en Nepal constató la importante ganancia salarial debida a la educación, estimada entre un 19,3 % y un 25,6 %, como consecuencia del aumento de la escolarización de los niños con discapacidad. (Ministerio de Desarrollo Internacional del Reino Unido, 2015).

actual.¹⁴ Los estudios demuestran que el coste de la accesibilidad es generalmente inferior al 1 % de los costes de construcción, aunque el coste de realización de adaptaciones después de la terminación de un edificio es muy superior (Steinfeld, 2005 citado por Howgego et al., 2014). Cuando los recursos son escasos, puede resultar más rentable usar los pocos recursos profesionales con los que se cuenta bajo esquemas de movilidad en vez de poner los servicios a disposición de los escasos alumnos que tengan acceso a contextos segregados.

c. Mejora de la calidad de educación para todos

La educación inclusiva va más allá de los problemas de acceso y se refiere a la calidad del aprendizaje, así como al número de niños que simplemente asiste a clase. Ejerce de catalizador para la mejora de la educación de todos los niños, lo que conlleva numerosas ventajas, como mejores oportunidades de empleo, mayor participación en la sociedad, mejores relaciones, mejor salud y una comprensión más clara de sus derechos y de una ciudadanía activa.

A pesar de las presunciones en sentido contrario (p. ej., que los niños con discapacidad acapararán mucho tiempo del profesor, que los tamaños de las clases son demasiado grandes, que los docentes no cuentan con cualificación suficiente y que los recursos son limitados), los hechos demuestran que, al incluir a niños con discapacidad en las escuelas de enseñanza general, los profesores se ven ante el reto de crear enfoques de enseñanza más centrados en los niños, innovadores, participativos y flexibles, lo que en última instancia beneficia a todos los alumnos.

La diferenciación de currículos utiliza el tiempo disponible de forma más efectiva para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Cuando hay más alumnos que dominan las normas, los profesores pueden ofrecer experiencias de aprendizaje más profundas. «Las aulas tradicionales adoptan un enfoque de instrucción para todo el grupo porque con ello se ahorra tiempo a la hora de enseñar una materia. Pero dicho ahorro de tiempo es ilusorio. Al no incorporar una diferenciación basada en las necesidades evaluadas de manera formativa, los alumnos desconectan ya que creen que no pueden lograr resultados. Conforme se amplía la brecha de conocimientos o habilidades, el obstáculo al aprendizaje puede convertirse en algo demasiado grande de superar. Sabemos que no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo y que pueden no procesar las habilidades y conceptos de la misma manera, por lo que la diferenciación es la solución para maximizar el número de alumnos que puede aplicar su conocimiento de las normas en evaluaciones sumativas y externas».¹⁵

d. Cuestionar la discriminación

En muchas sociedades todavía prevalecen las actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad. Los estudios muestran que la discriminación es en gran medida el resultado de la falta de concienciación o de información o del desconocimiento por no vivir cerca de personas con discapacidad. En algunos contextos, siguen persistiendo las ideas falsas sobre las causas de

¹⁴ Las evaluaciones del Departamento de Obras Públicas de Sudáfrica (Accessible Design Case Studies, 2004, en Metts, Robert, 'Disability and Development', documento de referencia elaborado para una reunión del programa de investigación sobre discapacidad y desarrollo, 16 de noviembre de 2004, Banco Mundial, Washington, D.C., pp. 15–45. International Disability and Development Consortium (2013) Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities, Bruselas, IDDC.) apuntan a que «resulta beneficioso desde el punto de vista económico planificar la inclusión en la fase de establecimiento del sistema educativo y edificación de las escuelas. El coste de hacer accesible el edificio de una nueva escuela es desdeñable (inferior al 1 %), mientras que la adaptación de un edificio ya existente, una empresa que están llevando a cabo numerosos países, tiene un coste en torno a un 20 % de los gastos de capital iniciales».

¹⁵ The Thought Company.

<https://www.thoughtco.com/exploring-the-value-of-whole-group-instruction-3194549>

discapacidad y los estereotipos asociados, que se hallan en la raíz de este prejuicio y discriminación, los cuales pueden agravarse con un sistema educativo opresivo.

La educación inclusiva puede ayudar a romper este ciclo de discriminación permitiendo que los niños con y sin discapacidad aprendan y crezcan juntos. Dentro del contexto adecuado, los niños son capaces de aceptar la diferencia mejor que los adultos. Al educar junta a la próxima generación en entornos inclusivos, seguros y no discriminatorios, existe una esperanza real de lograr la inclusión y un futuro sin discriminación, ya que los niños con y sin discapacidad que se han educado juntos se convertirán en la próxima generación de médicos, abogados, profesores y responsables políticos, lo que contribuirá a redefinir la política y la práctica.

La segregación o, lo que es peor, la completa exclusión de los niños con discapacidad de los sistemas educativos de enseñanza general establece un patrón negativo que va transmitiéndose y reforzándose en la sociedad en general. La educación inclusiva beneficia a los niños con y sin discapacidad, la discriminación perjudica a ambas partes. Es importante crear un entorno que sea realista, enérgico y diverso, en vez de uno que fomente la conformidad y la ignorancia.

La educación inclusiva forma parte cada vez en mayor medida de un enfoque más amplio existente en el desarrollo internacional para avanzar hacia sociedades más inclusivas. Conforme se eliminan las barreras entre los niños discapacitados y no discapacitados en el entorno escolar, se ponen en tela de juicio las actitudes discriminatorias en la comunidad general, lo que posibilita la igualdad de oportunidades y la participación plena y activa de cada miembro de la sociedad en todos los aspectos de la vida. Asimismo, la educación inclusiva brinda una oportunidad para promover asociaciones entre la escuela y la comunidad como parte de un impulso más amplio hacia sociedades inclusivas.

3.4 Protección frente a la exclusión y marginalidad de los niños con discapacidad

Los gobiernos se están comprometiendo, cada vez en mayor medida, con el desarrollo de políticas educativas que sean inclusivas. Sin embargo, la mayoría de estas políticas cuentan con cláusulas de condicionalidad o de otro tipo que permiten los establecimientos segregados o la exclusión de determinadas categorías de discapacidad atendiendo a su «gravedad» o alegando una «carga desproporcionada» (ONU, 2016)¹⁶.

Para los países que ya cuentan con una legislación en este sentido (p. ej., legislación sobre derechos de las personas con discapacidad), el reto consiste en avanzar para trasladar la política a la práctica efectuando cambios significativos en otra legislación, políticas, reglamentos, financiación, planificación y ejecución relevantes, así como lograr el cambio a nivel de sistema para ofrecer el apoyo específico a niños con discapacidad que es necesario para lograr la educación inclusiva. A nivel nacional, los sistemas educativos necesitan una inversión importante para ofrecer una educación inclusiva. Incluso aunque se cuente con políticas y presupuesto a nivel nacional, la ejecución se debilita con frecuencia a nivel regional o provincial en favor de otras prioridades. Un reto particular consiste en que las unidades de «necesidades especiales» de los gobiernos carecen de la pericia técnica, la influencia y la asistencia necesarias para cambiar la orientación de los presupuestos desde una escolarización segregada hacia una ayuda sistémica a gran escala de las escuelas inclusivas y los sistemas de apoyo generales.

¹⁶ Diversos gobiernos africanos y asiáticos han adoptado medidas generales para la educación inclusiva, como Tanzania (Estrategia Nacional sobre Educación Inclusiva, 2019), Kenia (nueva Política Sectorial de Educación Inclusiva, 2018), Bangladesh (Política Nacional de Educación, 2010), Nepal (Política de Educación Inclusiva, 2016), etc.

A nivel social, la ausencia de ejemplos de niños con discapacidad que formen parte del tejido que conforma la vida escolar y comunitaria ha socavado la participación de estos y ha perpetuado su segregación, marginalización y estigmatización. Asimismo, no se ha ejercido una presión continua sobre los gobiernos (a nivel tanto nacional como local) por parte de la sociedad civil para impulsar el cambio político y su aplicación.

También a nivel académico, «las teorías contemporáneas de educación inclusiva han sido domesticadas y, por ende, han pedido la pasión insurgente de los primeros años» (Slee, 2018, 22). «Desde su inicial declaración de crítica de la ‘educación especial’, han cambiado mucho. En muchos países, la resiliencia de la educación especial ha suavizado la voluntad política de introducir cambios radicales en el sistema» (Slee, 2018, p. 51). Como se menciona anteriormente, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha criticado a numerosos países por continuar edificando escuelas segregadas de educación especial (p. ej., Sudáfrica) y, «bajo la apariencia de un humanitarismo benevolente» (Slee, 2018), no cuentan con medidas para sancionar a las escuelas ordinarias que siguen negándose a admitir a niños con discapacidad procedentes de la comunidad local. De hecho, continúa habiendo de forma generalizada sistemas de identificación y evaluación para valorar, derivar y ubicar a niños con discapacidad en los distintos entornos segregados que aún existen en los contextos más pobres (Etiopía, Kenia, Zambia, Nepal, etc.).

A nivel escolar, a pesar de los argumentos (descritos anteriormente) de que la adopción de políticas, culturas y prácticas inclusivas pueden contribuir a la calidad de la educación de todos los niños, existen por regla general pocos programas sistemáticos que apoyen a las escuelas en la adaptación y rediseño de su «objetivo, instalaciones, programas, pedagogía y personal» en favor de la educación inclusiva (Slee (2018), Väyrynen et al. (2018), Florian (2019), Singal (2019), Muthukrishna et al. (2018)).

4. Aprender de la práctica nacional y mundial

Al analizar los obstáculos que impiden que un gran número de niños del hemisferio sur acceda a una educación inclusiva de calidad, debe tenerse cuidado de no ignorar la repercusión del impacto económico negativo a largo plazo de la colonización y de no caer en la trampa de los «supuestos monolíticos que subyacen el discurso actual en torno a la discapacidad en el Sur, donde la vida de las personas con discapacidad suele representarse frecuentemente como retrasada, víctima de la sociedad, olvidada u oculta» (véase, por ejemplo, Swain y French, 2014). «Tales representaciones permiten la perpetuación y legitimación de los discursos que abogan por la liberación y emancipación de las personas discapacitadas en el Sur sobre la base de la labor ‘progresista’ y ‘civilizada’ de investigadores y organismos del Norte» (Singal y Muthukrishna, 2014). Asimismo, «los discursos sobre educación inclusiva, que continúan estando influidos por las ideologías tradicionales de educación especial del hemisferio norte apropiadas por el hemisferio sur, tienen el poder de socavar o desvirtuar la agenda de educación inclusiva en contextos conformados por el neocolonialismo» (Muthukrishna, et al., 2018).

Aunque los retos son muchos, durante los últimos 25 años se ha realizado un amplio avance en la búsqueda de respuestas relevantes desde el punto de vista contextual para mejorar el acceso a la educación de millones de niños con discapacidad marginados en países del hemisferio sur. Los responsables políticos, investigadores y profesionales han aprendido de experiencias prácticas y culturalmente relevantes realizadas sobre el terreno «que no siempre siguen los modelos desarrollados en sociedades más ricas e individualistas que promueven la competitividad, la meritocracia y la segregación escolar, con el argumento de la excelencia educativa» (Cynthia Duk citada por Ainscow, Slee y Best, 2019). Es necesario sustituir el predominio del sistema de servicios centralizado y dominado profesionalmente por una visión comunitaria que se base en la sociedad

para buscar sus propias soluciones y «tratar de ofrecer a cada ciudadano, sin importar cuán *falible* pueda ser, la oportunidad de participar en igualdad política a otros ciudadanos en el proceso de toma de decisiones comunitarias y la construcción de la vecindad» (Schoeman y Schoeman, 2002).

4.1 Oportunidades contextuales y retos en los países con pocos recursos

En los países con pocos recursos existe una cantidad enorme de oportunidades para desarrollar la educación inclusiva. Por ejemplo, la carencia de un sector de educación especial arraigado en algunos contextos y la existencia en general de un sólido tejido conjuntivo en las comunidades brindan una oportunidad natural para planificar y establecer un sistema inclusivo como parte del fortalecimiento de todo el sistema educativo. Asimismo, con frecuencia, no se trata de la mera cantidad de recursos, sino de cómo se utilizan.

No obstante, incluso aunque haya un compromiso nacional para crear un sistema de educación basado en principios básicos relacionados con la inclusividad y el acceso para todas las personas, debe reconocerse que los niños con discapacidad se enfrentan a un número considerablemente mayor de obstáculos con respecto a sus compañeros no discapacitados a la hora de acceder a la educación. Esto se pone de manifiesto en la Observación general número 4, apartado 4 (ONU, 2016). Los retos a los que se enfrentan pueden agruparse en:

- a. Obstáculos en cuanto a actitudes y comportamientos
- b. Obstáculos físicos y medioambientales
- c. Cribado, identificación y evaluación
- d. Obstáculos pedagógicos
- e. Obstáculos políticos (incluida la falta de datos)
- f. Obstáculos financieros y de recursos



Infografía de la Red GLAD, 2019

El proceso de transformar la educación en inclusiva conlleva la eliminación o minimización de estos obstáculos de forma que todos los niños puedan acceder a la educación. En cada uno de los obstáculos subyace una potencial solución creativa e innovadora. Esto hace necesario que las políticas de educación inclusiva y las estrategias de aplicación se estructuren a diversos niveles y en distintos sectores, como puedan ser los planes sectoriales de educación, la armonización de donantes en los planes de ejecución, las políticas nacionales de educación y la coordinación interministerial entre la protección sanitaria, educativa y social.

a. Obstáculos de actitud

Uno de los obstáculos más significativos con respecto a la educación inclusiva es la prevalencia de actitudes negativas hacia las personas y niños con discapacidad, las cuales se dan en una amplia gama de partes interesadas, como profesores, padres, miembros de la comunidad, representantes del gobierno e incluso los mismos niños. Estas actitudes se traducen con frecuencia en comportamientos negativos a todos los niveles desde los hogares y las comunidades hasta las escuelas y a nivel nacional en el campo de la formulación de políticas.

Repercusión de las actitudes negativas a nivel familiar y comunitario:

Los niños con discapacidad sufren con frecuencia invisibilidad en sus comunidades, bien porque sus padres los ocultan o porque los mantienen en casa para protegerlos. Como resultado, los niños no experimentan la estimulación de la interacción con los demás y no desarrollan habilidades sociales esenciales. Asimismo, esto dificulta enormemente la identificación y evaluación tempranas. Las actitudes negativas también pueden afectar a la autoestima y sentido de la identidad de los niños. Por otro lado, los niños pueden ser objeto de negligencia, como resultado de actitudes negativas, lo que a su vez puede afectar negativamente a su salud, por ejemplo, a través de la malnutrición.

Repercusión de las actitudes negativas a nivel escolar:

Un gran número de padres de niños no discapacitados temen que el resultado académico de estos se vea ralentizado por la presencia en el aula de un niño con discapacidad, mientras que a otros muchos les preocupa que sus hijos aprendan «comportamientos inapropiados» de sus compañeros con discapacidad. Los datos empíricos recabados de los estudios de conocimientos, actitudes y prácticas realizados ponen de relieve que un importante número de profesores también piensa que a los padres de niños con discapacidad les preocupa que estos sufran malos tratos (intimidación, burlas, trato vejatorio, etc.). (Deluca et al., 2014a, 2015, 2016 ayb). Lo anterior provoca marginalidad de los niños con discapacidad en las escuelas.

No obstante, también existen modelos de conducta positivos, p. ej., profesores con discapacidad o defensa de las personas con discapacidad en la comunidad.

Repercusión de las actitudes negativas a nivel nacional:

A nivel nacional las actitudes negativas pueden llevar a políticas discriminatorias que segreguen a los niños con discapacidad y les impidan acceder a las escuelas del sistema de educación general. En algunos casos, los gobiernos se oponen de forma activa a iniciativas que incluyan a niños con discapacidad en las escuelas ordinarias porque lo consideran un proceso excesivamente costoso o complejo. Lo cual puede repercutir de manera significativa en la forma en la que los gobiernos asignan los recursos económicos y planifican los presupuestos y programas.

b. Obstáculos físicos

La seguridad y comodidad física de los niños debe ser una prioridad destacada en todas las escuelas a fin de hacer el aprendizaje accesible. Aunque la educación inclusiva abogue por que todos los niños puedan asistir y beneficiarse de la escuela, independientemente de las diferencias individuales, existen diversas barreras físicas y medioambientales que con frecuencia impiden la inclusión de los niños con discapacidad. Como ejemplos de lo anterior se encuentran las dificultades de terreno y la calidad deficiente de las carreteras de acceso, la distancia que deben recorrer los niños para asistir a la escuela y la falta de transporte. También se informa de barreras

medioambientales naturales (p. ej., animales, ríos, inundaciones, etc.) que impiden la asistencia escolar de los niños con discapacidad. Incluso aunque estos consigan ir a la escuela, la accesibilidad dentro de esta constituye un problema, ya que son pocas las que cumplen los principios del diseño universal, cuentan con instalaciones de agua y saneamiento deficientes y existen numerosos elementos físicos que dificultan el acceso al aprendizaje en el aula junto a sus compañeros no discapacitados. Además, la falta de aulas suficientes hace que el tamaño de estas sea demasiado grande y exista hacinamiento.

Los estudios sobre soluciones de transporte para alumnos con discapacidad (Kett y Deluca, 2016) ponen de relieve la exclusión de estos de las escuelas por motivos de transporte y proponen medidas para lograr una formulación política más coherente e integrada, por ejemplo, implicando a representantes de los departamentos de transporte, carreteras y ordenación en los debates sobre educación inclusiva y a representantes de los ministerios de educación en las conversaciones sobre ordenación urbanística, transporte y movilidad. Las pruebas objetivas subrayan la necesidad de un enfoque multisectorial, donde el transporte tenga el mismo protagonismo que la salud, los asuntos financieros y la justicia.

Asimismo, es necesaria la interacción con las escuelas, comunidades y padres a fin de entender mejor los retos y las soluciones del acceso físico, como comités de gestión de escuelas que cuenten con la presencia de alumnos con discapacidad o padres de estos. Esta cuestión no se ha abordado en el pasado debido a la ausencia de niños con discapacidad que asistieran de facto a la escuela.



Contar con los padres como colaboradores

La necesidad de contar con infraestructura física para introducir tecnología asistencial se ha convertido en una cuestión de suma importancia en los últimos años, con la atención puesta en la disponibilidad de conectividad y electricidad en las escuelas, que sigue constituyendo un reto

enorme en los países con escasos recursos y las zonas remotas. Lo anterior viene normalmente acompañado de una falta de capacidades de mantenimiento técnico.

c. El cribado, la identificación y la evaluación como obstáculos

Un cribado, identificación y evaluación adecuados pueden facilitar la inclusión gracias a una mejor comprensión de las necesidades específicas. No obstante, en los países en desarrollo no existe una evaluación sistemática que dé lugar a medidas prácticas para realizar ajustes razonables en las aulas, en oposición a la identificación de necesidades específicas para ayudar a la inclusión. De igual forma, cuando sí existen centros de recursos para la evaluación educativa, con frecuencia estos evalúan a los alumnos para los fines de derivarlos para intervenciones médicas y su posterior ubicación en instalaciones segregadas. En los países en desarrollo, esta evaluación se centra con frecuencia en las deficiencias y no en el potencial.

La evaluación de los resultados del aprendizaje también es una cuestión problemática, ya que los alumnos con discapacidad (especialmente aquellos con discapacidad intelectual o de aprendizaje) suelen estar excluidos de los exámenes nacionales externos y no tienen acceso a medidas de ajuste razonables. Como consecuencia, se produce un abandono escolar prematuro ya que no logran un aprendizaje o progreso significativo (Banco Mundial, Leonard Cheshire, Inclusion International, 2019).

d. Obstáculos curriculares y pedagógicos

La falta de concienciación y conocimientos técnicos en los ministerios de educación responsables del diseño de los planes educativos puede conllevar la aplicación de enfoques especialmente inflexibles que no aborden las necesidades, el potencial y los intereses de los niños con discapacidad. A fin de crear un currículo que permita un diseño universal del aprendizaje y pueda adaptarse a las necesidades individuales de todos los niños, es necesario un cambio de actitud en los principales responsables de la toma de decisiones de los gobiernos, las instituciones de formación del profesorado y los organismos que elaboran los planes de estudios a nivel nacional.

Una de las deficiencias cruciales de las políticas y programas nacionales de formación docente en prácticamente todos los contextos es la ausencia casi total en la formación inicial del profesorado en general de módulos básicos destinados a fomentar el conocimiento de los motivos del fracaso escolar y la forma de abordar los obstáculos al aprendizaje y la participación de todos los niños. Asimismo, otro aspecto crítico es el hecho de que rara vez se adopta la «pedagogía inclusiva» como enfoque general y sigue prevaleciendo la didáctica basada en materias. Aunque se han realizado muchos estudios sobre la «pedagogía inclusiva», su incorporación a los programas de formación del profesorado está resultando difícil. Con frecuencia se ignoran cuestiones tales como la gestión del aula, las dinámicas de grupo, la colaboración en la labor lectiva, etc. Otro obstáculo fundamental es la separación de la formación del profesorado según niveles, disciplinas, etc. (Un recurso que puede ser de utilidad en la formación del profesorado es el ‘Perfil profesional del docente en la educación inclusiva’ elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales)¹⁷

Por otro lado, es frecuente que los módulos sobre educación inclusiva se centren en las «necesidades especiales» y hagan un énfasis excesivo en el conocimiento especializado sobre discapacidades específicas (como el aprendizaje de la lengua de signos y el braille), en vez de abordar de forma integral las necesidades de los alumnos e impartir las capacidades críticas de la pedagogía inclusiva. Otra deficiencia de los módulos sobre inclusión es que suelen ser muy

¹⁷ https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf

teóricos en vez de prácticos y, por lo general, no cuentan apenas con aplicación práctica de los conocimientos u observaciones de las prácticas sobre el terreno.

La ejecución de currículos y planes educativos inadecuados, sumado al carácter inflexible de los métodos de enseñanza y las políticas y procedimientos de evaluación en los países en desarrollo, se debe normalmente al hecho de que los docentes no cuentan con una gran cualificación en pedagogía y, por tanto, las directivas curriculares se destinan a garantizar unos niveles mínimos de calidad. Los métodos de enseñanza inflexibles también se deben al hecho de que los formadores de docentes de las instituciones de formación del profesorado no han sido formados en lo que respecta a enfoques más flexibles y eficientes. Los datos recabados en los estudios de conocimientos, actitudes y prácticas (Deluca et al., 2014a, 2015, 2016 ayb, Carew et al. 2018) apoyan la necesidad de priorizar el contenido sobre inclusión de las personas con discapacidad en el desarrollo permanente de los educadores profesionales.

e. Obstáculos políticos y sistémicos

La educación inclusiva rara vez constituye una pieza esencial en la agenda de transformación educativa de los gobiernos, que la consideran con frecuencia un «experimento». La mayoría de los gobiernos siguen centrando la atención en las «necesidades especiales» con distintos modelos de segregación. Pocos son los países que cuentan con políticas y legislación que promueven un planteamiento donde no hay cabida para ningún tipo de rechazo.

Falta de coherencia y aplicación política

La formulación de políticas no suele ser coherente ni estar armonizada entre los distintos departamentos gubernamentales. En muchos casos, distintos ministerios formulan políticas independientes sobre educación ordinaria y especial. Por ejemplo, en muchos países las cuestiones relativas a los niños con discapacidad competen al ministerio de bienestar social o al ministerio de asuntos de la mujer y del niño, en lugar de que sea el ministerio de educación el que se ocupe de la educación de todos los niños (en Bangladesh, la educación de los niños con discapacidad grave es responsabilidad del Ministerio de Servicios Sociales). La falta de colaboración interministerial y de armonización de los servicios y presupuestos representa un importante obstáculo para una educación inclusiva sostenible. Incluso aunque, sobre el papel, exista una política razonable que apoye la educación inclusiva, en muchos casos simplemente no se lleva a la práctica debido a la falta de datos que guíen los planes de aplicación y la ausencia total de un presupuesto específico. Si se ponen a disposición presupuestos, estos siguen destinados en gran parte a mantener las escuelas y entornos especiales segregados existentes. De manera habitual no existe un compromiso verdadero con los principios básicos de la educación primaria universal y el derecho a la educación de todos los niños, independientemente de las diferencias individuales. En la Observación general número 4 se indica que «el artículo 4, párrafo 2, exige que los Estados partes adopten medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos. La progresiva efectividad significa que los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24».

Se ha argumentado que esta exclusión no solo dificulta el avance hacia una educación inclusiva, sino que además tiene implicaciones más amplias, ya que con frecuencia los programas de educación constituyen el canal a través del cual se ejecutan diversos mecanismos adicionales de protección al menor. Los niños con discapacidad que no se encuentran en el sistema de educación formal, por tanto, no solo están en riesgo de perder oportunidades educativas, sino que también

se ven excluidos de iniciativas fundamentales para la supervivencia infantil, lo que aumenta su vulnerabilidad (Trani et al., 2011).

Ocurre lo mismo con respecto a la ejecución de medidas orientadas a abordar las necesidades de los niños refugiados con discapacidad en el caso de que logren acceder al plan de estudios.

Falta de datos

Se debería fortalecer la planificación de la educación a través de estudios donde se recaben datos empíricos. Todas las iniciativas deben explicar que el éxito de la inclusión depende de muchos componentes (escuela, comunidad, familia, etc.), que necesitan combinarse a fin de garantizar una inclusión significativa y una enseñanza de calidad para los niños con discapacidad.

Asimismo, existe una enorme falta de capacidades en el uso de los datos disponibles, por ejemplo, en el Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS). Las escuelas pueden recabar datos, aunque estos no se utilizan en dichos centros escolares ni a nivel de planificación provincial o nacional. Otro importante obstáculo consiste en las dificultades a la hora de recopilar datos sobre educación en general.

Además, los «datos sobre discapacidad» son imprecisos. Algunos pueden referirse al conjunto de preguntas del Grupo de Washington, algunos países utilizan distintas categorías de discapacidad (lo que no podría apenas entenderse en las escuelas). Pero, con respecto a la educación, la «categoría de discapacidad» podría no resultar de gran utilidad y sí el tipo de apoyo (educativo) que es necesario o que se suministra.

La deficiencia más grave de los datos es la referida a los niños con discapacidad sin escolarizar (véase el ap. 4.4 más adelante).

f. Obstáculos de financiación y recursos

La inversión general en educación se encuentra en un estado de estancamiento continuo, como se pone de relieve en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2019, que muestra que la inversión solo ha crecido un 1 % de media desde 2009. Esta circunstancia plantea dudas con respecto al compromiso mundial de los donantes con el ODS 4.

Con frecuencia se señala a la falta de financiación y recursos suficientes como principal obstáculo a la aplicación práctica de la inclusión. Los estudios (Leonard Cheshire, 2018) llevados a cabo en cuatro países africanos ponen de relieve que uno de los principales motivos identificados de la falta de escolarización de los niños con discapacidad es el coste adicional que esta supone (IDDC Light for the World, 2016) para las familias. En la bibliografía sobre esta cuestión también se cita con frecuencia como motivo del abandono escolar prematuro la imposibilidad de pagar las tasas escolares.

A pesar de este hecho, hay recursos disponibles y, como indica el Index for Inclusion (Booth y Ainscow 2011), también es necesario identificar los recursos existentes dentro y fuera de las escuelas para lograr la educación inclusiva.

En países donde se han aplicado modelos de financiación descentralizados a nivel de escuela y alumno (p. ej., el programa The Girls Education South Sudan), se dota a los centros escolares de capacidad para introducir soluciones relevantes para el contexto que aumenten el acceso y la participación. Asimismo, en Etiopía, la financiación adicional para niños con necesidades educativas especiales se ha insertado dentro de las becas escolares mediante un programa gubernamental apoyado por múltiples donantes. En la actualidad la financiación ha dejado de

entregarse a los alumnos para apoyar al establecimiento y funcionamiento de los centros de recursos de educación inclusiva. No obstante, las escuelas pueden seguir utilizando sus becas escolares para realizar adaptaciones apropiadas o dotar de dispositivos de asistencia.

El desafío radica no solo en la falta de fondos y recursos en sí, sino también en la cuestión de cómo usar y asignar de forma efectiva los fondos y recursos de que se dispone. Por ejemplo, una barrera importante puede consistir en la falta de financiación de dispositivos de asistencia. Lo anterior se pone de manifiesto en estudios de conocimientos, actitudes y prácticas llevados a cabo antes y después de las intervenciones en Kenia (Deluca et al., 2017, Carew et al., 2018) y en Zimbabwe (Deluca et al., 2014b y 2016b), donde los docentes identificaron una falta de recursos, entre los que se encontraban dispositivos asistenciales (gafas, audífonos, lupas, sillas de ruedas, muletas, lectores y procesadores de textos en braille y dispositivos de comunicación).

Las políticas de dotación de recursos no solo deben contemplar el suministro de fondos, sino también, lo que es más importante, de recursos humanos. Existe una escasez endémica de profesionales sanitarios y personal especializado en inclusión, especialmente en los países de ingresos bajos y medios, por lo que los gobiernos deberían explorar nuevos modelos de prestación de servicios, como los servicios móviles, a fin de hacer un uso más efectivo de los escasos profesionales con los que se cuenta.

Los estudios de conocimientos, actitudes y prácticas también ponen de relieve la función fundamental que desempeñan los asistentes de aulas en el suministro de apoyo a los niños con discapacidad (y los profesores) en la clase. La función de dichos asistentes de aulas se considera de gran utilidad de diversas formas, por ejemplo, apoyando actividades básicas cotidianas o proporcionando apoyo como asistentes en terapias o intérpretes de lenguaje de signos. Se ha constatado que, en las clases de gran tamaño, la presencia de adultos adicionales (incluso padres voluntarios) que ayuden a los docentes puede resultar muy útil en el mantenimiento de disciplina y control, e incluso pueden actuar como profesores suplentes (Deluca y Kett, 2017).

4.2 Repercusión de la educación inclusiva, en especial con respecto a la mejora de los resultados de aprendizaje

a. Condiciones previas y retos para la aplicación exitosa de políticas a fin de mejorar la educación inclusiva a nivel de escuela y de aula

Cambio de sistema

Es necesario realizar cambios a nivel de sistema y más allá de él a fin de mejorar los resultados de aprendizaje para todos (niños, jóvenes y adultos), incluidas las personas más vulnerables y marginadas.

Los programas de educación inclusiva funcionan cuando se transforma el sistema para incorporar la formación de docentes, la preparación de entornos propicios para el aprendizaje, la capacitación de los padres y la formación de miembros de la comunidad y profesionales de sistemas de servicios conexos. Es necesario contar con la implicación de los responsables políticos, ya que cuando mayor sea su conocimiento y comprensión de esta cuestión, mayor será el apoyo que estén dispuestos a prestar. Cuando los responsables políticos entienden los problemas de las diferentes discapacidades, sus causas, sus derechos y la inclusividad, se gestionan mejor las cuestiones relativas a la política inclusiva.

Los datos empíricos demuestran que existe una necesidad general de entender los enfoques específicos que funcionan para crear un aula inclusiva, en especial en entornos con pocos

recursos. Lo anterior puede consistir en actitudes positivas de los docentes hacia la inclusión, la adopción de prácticas de enseñanza inclusivas (de Boer et al., 2011); y la formación de docentes (Bakshi, Kett y Oliver, 2013; Carew, Deluca, Groce y Kett, 2018; Walton y Osman, 2018).

Interseccionalidad

La intersección de otras desventajas en relación con los logros en educación tiene gran importancia para los alumnos con discapacidad.

Asimismo, se considera que la pobreza y las privaciones amplían las desigualdades experimentadas, de modo que las mujeres con discapacidad que viven en países con ingresos bajos y medios, y en particular en zonas con pocos recursos dentro de ellos, tienen mayor probabilidad de obtener resultados más deficientes en comparación con otros grupos (Emmett y Alant, 2006). En el contexto de la educación, esto se refleja en (por ejemplo) tasas de educación inferiores entre las niñas, comparado con los niños con discapacidad (UNESCO, 2017). Las niñas con discapacidad también pueden ser objeto de formas de marginalidad específicas y particularmente angustiosas que les impiden acceder a la educación, como los abusos sexuales en la escuela (p. ej., Caldas y Bensy, 2014; Phasha y Nyokangi, 2012) o el matrimonio forzoso a una edad temprana (Groce, Gazizova y Hassiotis, 2014).

Resultados del aprendizaje

Las pruebas recabadas en dos estudios realizados en Pakistán (Singal, 2015; Manzoor, Hameed y Nabeel, 2016) indican que, aunque es posible que se haya producido un incremento del acceso a la escuela de los niños con discapacidad en comparación con los años anteriores, esto no garantiza una mejora de los resultados del aprendizaje. El número cada vez mayor de datos empíricos recabados que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula pone de relieve claramente que la deficiencia en los resultados del aprendizaje se debe principalmente a la falta de participación significativa en las oportunidades de aprendizaje a disposición de los niños con discapacidad (Singal, 2015).

Niños no escolarizados

Las causas de la falta de escolarización identificadas por los estudios de Singal (2015) (por orden de prioridad) son: 1) falta de preparación escolar, 2) falta de una política de admisión inclusiva, 3) pobreza, 4) gravedad de la discapacidad y salud de los niños, 5) distancia entre el hogar y la escuela y 6) sobreprotección de los niños con discapacidad. Si estos niños marginados no tienen acceso a escuelas especiales, la posibilidad de que escuelas especiales existentes presten servicios comunitarios a las escuelas ordinarias, como formación, asesoramiento sobre adaptación curricular, técnicas de evaluación adaptativa e intervenciones especializadas (Singal, 2019, p.87), constituye un balón de oxígeno para muchos niños que, de otra forma, se verían excluidos de la educación.

b. Ejemplos de éxito en la aplicación

Los modelos de educación inclusiva que resultan efectivos por regla general con los niños con discapacidad pueden requerir componentes adicionales que posibiliten el acceso a una educación de alta calidad de los niños con discapacidad más marginales. Para ello es necesario gran parte de las veces un enfoque más amplio que vaya más allá del aula o la escuela, como se demuestra en los ejemplos indicados a continuación.

Un ejemplo reciente proporcionado por Scior et al. (2015) es la función que pueden desempeñar los padres y otros miembros de la comunidad con discapacidad intelectual (como ejemplos de

conducta) en la lucha contra la estigmatización de la discapacidad intelectual, algo relativamente generalizado en comparación con la situación de otros grupos de discapacidad. Se ha reconocido la importancia de lograr la colaboración de los padres en el apoyo a los niños con discapacidad intelectual.

Un ejemplo de escuela primaria inclusiva lo encontramos en la ciudad de Payakumbuh, en la isla de Sumatra (Indonesia), donde se demuestra cómo la aplicación de la educación inclusiva y la matriculación de niños con discapacidad y otros niños con necesidades educativas especiales puede ayudar a mejorar la calidad de la educación impartida a los niños que asisten a la escuela. Esta escuela ha mejorado su tasa media de rendimiento académico (medida conforme a pruebas nacionales) después de la inclusión en su centro de niños con discapacidad y con necesidades educativas especiales. En 2003 la escuela decidió aceptar a todos los niños (son excepción) procedentes de la comunidad donde se encontraba. Los docentes mostraron una actitud más sensible y receptiva a las necesidades de todos los niños de la escuela y se registró un aumento de la participación comunitaria. En la actualidad en torno a un 20 % de los alumnos de la escuela de Payakumbuh tiene alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Como resultado de estos esfuerzos, descendió el número de niños sin escolarizar, de ocho en 2004, a cuatro en 2005 y a cero en 2006 y 2007. El objetivo del gobierno municipal de Payakumbuh es, por tanto, que todas sus escuelas sean inclusivas, acogedoras y respetuosas con los niños. Se han dado cuenta de que una escuela inclusiva es una escuela de calidad.¹⁸

Ha de reconocerse también que la mayoría de programas educativos inclusivos son aplicados por agentes no estatales, como organizaciones no gubernamentales, con algunas excepciones notables, como el programa de Sarva Shiksha Abhiyan en India (p.ej., Singal, 2015 y 2016). En África son muy pocos los países que cuentan con este tipo de programas a nivel estatal, los cuales dependen de las ONG para impartir educación inclusiva. Lo que implica que la mayoría de programas de educación inclusiva son a pequeña escala y, aunque proporcionan valiosos datos empíricos de buenas prácticas a nivel regional, apenas existe constatación de su eficacia a una escala mayor. Entre los actores en este campo, cabe destacar Leonard Cheshire, Christian Blind Mission, Humanity and Inclusion, Sight Savers, Light for the World, Sense, ADD y un número cada vez mayor de programas de enseñanza general que están incorporando la discapacidad dentro de un plan de desarrollo educativo a gran escala (como la segunda fase del proyecto Girls Education South Sudan).

Varias de estas organizaciones utilizan un enfoque integral en consonancia con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (2006) adoptado de la literatura existente sobre educación inclusiva y tienen conocimiento de las medidas que pueden funcionar en la práctica a partir de la experiencia programática. Este amplio enfoque queda recogido en la Declaración de acción sobre educación inclusiva del Ministerio de Desarrollo Internacional del Reino Unido, presentada en la Cumbre Mundial sobre Discapacidad de 2018. Las prioridades de la política de educación de este Ministerio consisten en a) inversión en una buena enseñanza, b) apoyo a las reformas del sistema que logren resultados en el aula, c) intensificación de ayuda específica a niños pobres y marginados.¹⁹

¹⁸ De UNESCO, Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 3- Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings, Bangkok, 2009, p.2-3.

¹⁹ Cumbre Mundial sobre Discapacidad de 2018 organizada por el Ministerio de Desarrollo Internacional del Reino Unido y la Declaración de Acción colectiva

c. *¿Qué constituye una buena pedagogía inclusiva?*

La definición facilitada por la UNESCO de educación inclusiva enfatiza la intención pedagógica al considerarla «un proceso de ocuparse y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y de la educación. Significa cambios y modificaciones de contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños del grupo de edad apropiado y el convencimiento de que es la responsabilidad del sistema de enseñanza general educar a todos los niños». (UNESCO, 2005).

Sin embargo, la «visión transformadora y radical de la educación inclusiva destinada a hacer que el centro sea más receptivo para atender la creciente diversidad de alumnos queda transformada cada vez más en esfuerzos por asimilar a niños con discapacidad en las formas de pensamiento y actuación normativas, sin apenas reflexionar dónde estaban siendo insertados». Debe reconocerse que, en la mayoría de países del hemisferio sur, este sistema de enseñanza general donde se incluyen los niños con discapacidad «está en sí mismo plagado de problemas sistémicos que siguen sin abordarse en gran medida» (Singal, 2019).

La Observación general número 4 establece una dirección clara sobre la formación que deben recibir todos los docentes para cambiar la situación, partiendo de que «todos los maestros deben contar con dependencias o módulos especializados que les preparen para trabajar en entornos inclusivos, así como entornos de aprendizaje basados en experiencias prácticas en los que puedan desarrollar las aptitudes y la confianza para resolver problemas mediante el planteamiento de dificultades diversas en materia de inclusión. En el contenido básico de la formación del profesorado se debe abordar un entendimiento básico de la diversidad, el crecimiento y el desarrollo humanos, el modelo de la discapacidad basado en los derechos humanos y la pedagogía inclusiva que permite al personal docente determinar la capacidad funcional de los alumnos» (ONU, 2016, par. 79) -

Diversos estudios llevados a cabo en los últimos años han explorado cuál es la mejor forma de modificar la dinámica en el aula a fin de que las acciones de los docentes puedan reflejar los valores clave de la educación inclusiva, lo que puede consistir en 1) valorar la diversidad de los alumnos, 2) apoyar a todos los alumnos, 3) colaborar con otras personas y (4) emprender un desarrollo profesional personal (Vayrynen et al., 2018).

Lani Florian aboga de forma muy elocuente por un cambio pedagógico fundamental donde «la consideración del aprendizaje como una actividad compartida donde una clase individual es una experiencia diferente para cada participante fomenta un cambio de pensamiento en el que deben dejarse a un lado los enfoques de enseñanza que funcionan para la mayoría de los alumnos, complementados con algún elemento adicional o diferente para aquellos que experimentan dificultades, y debe adoptarse otro que consista en que haya suficientes y amplias oportunidades de aprendizaje a disposición de todo el mundo a fin de que los alumnos puedan participar y tener un sentimiento de pertenencia» (Florian, 2019).

Asimismo, la Observación general número 4 afirma que «los maestros necesitan orientación y apoyo prácticos para, entre otras cosas: impartir una enseñanza individualizada; enseñar los mismos contenidos utilizando métodos docentes diferentes para responder a los estilos de aprendizaje y las capacidades singulares de cada persona; elaborar y aplicar planes educativos individuales para responder a las necesidades específicas de aprendizaje; e introducir una pedagogía centrada en los objetivos educativos de los alumnos» (ONU, 2016, par 79).



Cómo introducir elementos de la pedagogía inclusiva en entornos con recursos insuficientes

5. Debates y recomendaciones

El presente documento de referencia tiene como objetivo exponer los argumentos a favor de garantizar el acceso a una educación inclusiva de calidad de niños y jóvenes con discapacidad en las comunidades donde viven junto al resto de sus compañeros (en consonancia con su derecho a la educación) y presentar la educación inclusiva como la oferta educativa más eficiente y efectiva en cuanto a costes a fin de garantizar el pleno ejercicio de este derecho.

En el informe se ha analizado el avance mundial experimentado hacia una educación inclusiva, los éxitos cosechados y las conclusiones observadas, en especial en países con pocos recursos con altas tasas de exclusión de niños con discapacidad en la educación general.

Asimismo, en el informe se han abordado los motivos y desafíos del mantenimiento de la exclusión y de la enseñanza desigual que sufren estos niños, así como la forma en la que esta cuestión puede ser abordada por los gobiernos con mayor eficacia en sistemas educativos que mantienen los compromisos del artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Se han identificado las siguientes deficiencias y limitaciones que deben ser abordadas por los gobiernos en una aplicación efectiva de la educación inclusiva con vistas a reducir la brecha entre política y práctica.

5.1 Las deficiencias y limitaciones más importantes identificadas

Falta de **concienciación de la importancia de la educación inclusiva** como enfoque que contribuye de forma fundamental a la mejora general de la calidad de la educación, lo que se plasma en la falta de entendimiento de lo que significa en la práctica y su forma de aplicación. Otras labores en esta área deben consistir en ayuda técnica a los responsables políticos, defensa de los derechos de las personas con discapacidad, campañas públicas y difusión de información.

Falta de **capacidad en las escuelas**. Deben intensificarse las labores a fin de mejorar la capacidad de los docentes para atender la diversidad en las aulas a través de la pedagogía inclusiva. Para ello se requieren innovaciones formalizadas en las políticas y normativas gubernamentales tanto antes de ejercer su profesión como mediante un desarrollo profesional permanente de los docentes. También debe abordarse la capacidad de los directores de los centros escolares en cuanto al entendimiento de los valores de la educación inclusiva y la forma de dirección de las escuelas que respetan dichos valores. A nivel de infraestructura y recursos, cabe destacar la construcción de escuelas accesibles, la distribución e integración de dispositivos de asistencia y versiones accesibles de los libros de texto escolares, así como la adopción general del enfoque del diseño universal de la educación inclusiva.

Las estrategias y planes educativos deben **incluir a los niños y jóvenes con discapacidad** en los procesos de toma de decisiones y deben instaurarse mecanismos de rendición de cuentas para vigilar y examinar el progreso.

Existe una falta de **datos fiables de calidad** sobre los que adoptar decisiones políticas basadas en datos empíricos. En este ámbito debería realizarse una ampliación del Sistema de Información sobre la Administración de la Educación (EMIS) a fin de recabar datos sobre niños con discapacidad en las escuelas y la **accesibilidad de las escuelas existentes**, así como **información más precisa sobre niños con discapacidad**: cuántos, quiénes son y qué recursos hay disponibles en sus localidades. Esta labor podría hacer necesaria la integración de los sistemas de datos (allí donde existan) de los distintos sectores, tales como sanidad, educación y protección social.

La consecución del ODS 4 depende del logro de un **objetivo común de un aprendizaje de calidad para todos los niños**, independientemente del género, ubicación, estatus socioeconómico o discapacidad. Sin embargo, existe poca información empírica consolidada sobre lo que están aprendiendo los niños con discapacidad en los centros escolares de educación básica y posterior, ya que dicho aprendizaje les permite acceder a educación y formación secundaria y universitaria. Los cálculos más conservadores sugieren que en los países con bajos ingresos solo el 5 % de los niños con discapacidad acceden a la escuela (UNICEF, 2013 en Banco Mundial et al., 2019). Incluso aunque estuviera escolarizado el 5 %, no existe ninguna forma clara de establecer su avance en el aprendizaje de forma que esta información sea tenida en cuenta en la evaluación, planificación y desarrollo del sistema. Estudios recientes también apuntan a que existe un número reducido de datos que establecen el tipo de conocimiento y las destrezas que están adquiriendo en la escuela los alumnos con discapacidad. (Banco Mundial et al., 2019)

A **nivel de planificación sectorial**, los datos empíricos recabados por el inventario llevado a cabo por la Alianza Mundial para la Educación (GPE) sobre la forma en la que los países priorizan la educación inclusiva y los niños con discapacidad en sus planes sectoriales de educación apuntan a que solo 24 de los 51 planes sectoriales (el 47 %) abordan la educación de los niños con discapacidad (GPE, 2018). En el informe se señala que en ningún plan se analiza directamente la mejora de los resultados de aprendizaje para niños con discapacidad. Sin embargo, cuatro países (Guyana, Nepal, Nicaragua y Kenia) cuentan con planes para medir el aprovechamiento escolar de

los niños con discapacidad mediante la armonización de sus metodologías de evaluación y la disponibilidad de una evaluación diferenciada y unos ajustes razonables (GPE, 2018).

En un estudio reciente sobre discapacidad publicado por la Alianza Mundial para la Educación (2018), se muestra que solo 24 de 51 países cuentan con **planes sectoriales de educación** (ESP) que incluyen aspectos relacionados con la discapacidad y la educación inclusiva. Muchos de ellos no asignan ningún presupuesto a las actividades ni disponen de ningún mecanismo de seguimiento y evaluación para supervisar la aplicación y el progreso con respecto a los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Mejora de los resultados de aprendizaje Se prevé que solo un tercio de los países habrá implantado evaluaciones del aprendizaje dos veces para medir la mejora del aprendizaje entre 2015 y 2020.

Objetivo 2: Mejora de la equidad, la igualdad de género y la inclusión: Avance constante en la matriculación y la finalización de estudios, aunque la paridad de géneros está estancada

Objetivo 3: Sistemas educativos efectivos y eficientes: Solidez en recursos nacionales, retos con el porcentaje de alumnos por profesor y datos

Se han registrado excelentes resultados en la planificación sectorial y la financiación mediante subvenciones en la revisión de los objetivos a nivel de país que incluyen la planificación sectorial, la rendición de cuentas y la financiación. Ha habido resultados heterogéneos sobre la rendición de cuentas mutua.

5.2 Recomendaciones

Con el fin de cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2030, los programas de desarrollo nacional e internacional deben priorizar la educación inclusiva como forma de construir una sociedad más inclusiva y equitativa. Para la eliminación de los obstáculos descritos anteriormente y la reestructuración de los sistemas de educación nacional a fin de que ofrezcan un currículo educativo inclusivo y servicios de apoyo que satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos, son necesarias acciones tanto políticas como prácticas (Banco Mundial, et al., 2019).

Las definiciones divergentes, y con frecuencia confusas, de educación inclusiva se trasladan a las políticas educativas nacionales y prácticas del sistema educativo. Para poder mejorar esta situación, es necesario promover una definición de educación inclusiva acordada de forma común, que se traslade a la legislación y los marcos normativos, respaldada por la voluntad política, la priorización de recursos (tanto humanos como económicos) y un cambio sistémico propiciado por una sociedad civil influyente que exija cambios.

En el presente documento de referencia se proponen las siguientes recomendaciones a raíz de todo lo expuesto anteriormente:

Nivel familiar y comunitario

- Mejorar el entendimiento de las ventajas de la educación inclusiva destinada a los niños con discapacidad, no solo para cada niño, sino también para la comunidad en general y el sistema educativo.
- Implicar a la sociedad civil, a las personas con discapacidad, a sus familias y a las organizaciones de personas discapacitadas para demostrar el valor de la educación inclusiva y defender su instauración.

- Escuchar la voz de los niños con discapacidad, incluso haciéndolos partícipes, así como a sus padres y cuidadores, de las decisiones sobre su educación y necesidades de aprendizaje.

Nivel de escuela y gobernanza

- Desarrollar, formar y apoyar a un personal de educación profesional que atienda la educación inclusiva y fomente el acceso a la profesión de profesores con discapacidad. Lo anterior debe incluir el suministro de formación esencial antes de ejercer como profesor y un desarrollo profesional continuo ofrecido de numerosas formas, por ejemplo, a través de tutorías y apoyo en el puesto de trabajo.
- Aumentar la participación y el rendimiento de los alumnos con discapacidad mediante el desarrollo de capacidades de las escuelas y de los profesores con objeto de crear políticas, culturas y prácticas inclusivas que diferencien entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Proporcionar ayuda continua a los profesores, tanto en las escuelas como de forma externa, incluso a través del acceso a la gama de medidas de apoyo individualizado que puedan ponerse a disposición de los alumnos con determinadas discapacidades. El apoyo externo puede organizarse de distintas formas a través de equipos itinerantes y móviles multidisciplinares y otros recursos comunitarios, como servicios sociales y sanitarios.
- Implicar a la comunidad y a los padres de niños con discapacidad en los consejos escolares y asociaciones de padres y profesores a fin de mejorar la gobernanza y la transparencia.
- Reforzar los mecanismos de rendición de cuentas, por ejemplo, aplicando sanciones a las escuelas ordinarias que se nieguen a matricular a niños con discapacidad procedentes de las comunidades locales.

Nivel postescolar

- Los gobiernos deben prestar atención, en el contexto de la reforma mundial de educación superior, a fin de garantizar el acceso de los niños y jóvenes con discapacidad a itinerarios de educación y capacitación técnica y profesional, educación suplementaria y educación superior.
- Lo anterior exigirá la implantación de medidas activas para luchar contra la discriminación en la educación y capacitación técnica y profesional y la educación universitaria mediante la garantía de ajustes razonables para las personas con discapacidad (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, artículo 24, apartado 5).
- Debe prestarse especial atención a fin de garantizar la equidad de género.

Nivel nacional y de sistema

- Garantizar que los marcos nacionales jurídicos y políticos (incluidos los planes sectoriales de educación y los presupuestos) reflejen los derechos de las personas con discapacidad en cuanto al acceso a la educación en entornos inclusivos y, por tanto, aborden las desigualdades estructurales.
- Desarrollar capacidades de los ministerios de educación para identificar y aplicar estrategias de educación inclusiva, así como reducir los obstáculos a la inclusión mediante la adopción de un enfoque intersectorial y durante toda la vida.
- Reformar las políticas y normas nacionales sobre formación de docentes (a niveles de desarrollo profesional tanto preestablecidos como continuos) para incorporar metodologías de enseñanza inclusiva que apoyen las tasas de producción y reduzcan el abandono escolar prematuro. Lo anterior debería conllevar la exploración de la efectividad en cuanto al coste

de una gama de modelos de enseñanza, como las modalidades de formación virtual, la tutoría, la enseñanza compartida, etc.

- Adoptar un enfoque multisectorial sobre la educación inclusiva. Esto resulta esencial para garantizar que los niños con discapacidad puedan acceder a una educación de calidad y reconoce que otros sectores, como el transporte, son igual de importantes que la sanidad, la protección social, los recursos económicos y la justicia. Desarrollar una colaboración interministerial es fundamental para una educación inclusiva sostenible.
- Reforzar la base empírica a través de la generación, análisis y difusión, de forma continua y de mayor calado, de datos sobre educación y discapacidad a fin de mejorar la planificación sectorial de la educación, incluidos compromisos con la medición de los resultados de aprendizaje referidos a niños con discapacidad.
- Planificar la diversidad. Esto requiere una planificación sistémica a nivel político y de recursos para garantizar el suministro de apoyo a diferentes niveles de la educación a través de elementos tales como la planificación, la financiación, la recabación, gestión y utilización de datos, la utilización, formación y apoyo de docentes, la movilización de recursos comunitarios, la integración intersectorial, la armonización, la colaboración, etc.

Nivel gubernamental y de financiación de donantes

- Garantizar la aplicación de políticas de educación y la asignación de presupuestos de educación, reconociendo que, aunque sea frecuente disponer de políticas y presupuestos en este ámbito a nivel nacional, su ejecución queda con frecuencia debilitada a nivel regional y provincial en favor de otras prioridades.
- Exigir responsabilidades a los donantes respecto al cumplimiento de su promesa de alcanzar el objetivo establecido por la ONU de destinar el 0,7 % de su producto interior bruto a la ayuda internacional.
- Mejorar la financiación, crear asociaciones más sólidas y garantizar una mayor armonización de los programas financiados por los donantes.
- Mejorar la dotación financiera y la disponibilidad de servicios educativos inclusivos para personas con discapacidad en las escuelas y otros centros de enseñanza, incluido a través de mejores sistemas de seguimiento y rendición de cuentas.
- Invertir en un uso más efectivo de tecnología asistencial y conectividad en las TIC. El establecimiento de sistemas para el suministro y la integración efectiva de la tecnología asistencial a fin de mejorar el acceso al currículo, también para los alumnos en entornos con recursos insuficientes, puede constituir un punto de inflexión para muchos alumnos con discapacidad.
- Mejorar la colaboración multisectorial y la coordinación de la financiación multilateral a fin de garantizar un uso efectivo de los fondos. De esta forma, junto con el seguimiento regular y un sólido sistema de información financiera, contribuir de forma importante a promover la efectividad en cuanto al coste a la hora de asignar recursos.

Hasta la fecha, en los países con pocos recursos, la mayoría de programas educativos inclusivos son ejecutados por agentes no estatales, como ONG y, especialmente en África, los países recurren a estas organizaciones para proporcionar educación inclusiva. Lo que implica que la mayoría de programas de educación inclusiva son a pequeña escala y, aunque proporcionan valiosos datos empíricos de buenas prácticas a nivel regional, apenas existe constatación de su eficacia a una escala mayor. ***Los gobiernos deben asumir la responsabilidad (si cumplen plenamente los compromisos establecidos en el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad).***

«A un niño al que se le niega la oportunidad de una escolarización elemental inclusiva en su escuela local no solo se le desfavorece como niño, sino que también se le inhabilita durante toda su vida al no poder realizar funciones basadas en la lectura, la escritura, las habilidades sociales y la curiosidad que se aprenden en la escuela».

Amartya Sen (2000). El desarrollo como libertad

Contar con los padres como colaboradores

Referencias

- Ainscow, M. et al. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), pp. 211-229.
- Ainscow, M., Slee, R. and Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 Years and On. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 23, Nos. 7–8, 671–676.
- Bakhshi, P., Kett, M. and Oliver, K. (2013). What are the impacts of approaches to increase the accessibility to education for people with a disability across developed and developing countries and what is known about the cost-effectiveness of different approaches? London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Booth, T (2011). The Name of the Rose: Inclusive Values into Action in Teacher Education. *Prospects*, 41:303–318.
- Booth, T., and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing, Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: CSIE.
- Caldas, S. J. and Bensy, M. L. (2014). The sexual maltreatment of students with disabilities in American school settings, *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(4), 345–366.
- Carew, M., Deluca, M., Groce N. and Kett M. (2018). The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the Lakes Region of Kenya, *International Journal of Inclusive Education*, 23:3, 229-244, DOI: 10.1080/13603116.2018.1430181.
- Davis, P. and Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: a scoping study (Research Report 516)*. London: DfES. Available at: www.dfes.gov.uk/research
- De Boer, A., Pijl, S. J. and Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Deluca M. and Kett, M. (2017). *The role of classroom assistance on teaching practices and on retention of children with disabilities (pdf)*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Deluca, M., Carew, M. and Kett, M. (2017). *Research Report Executive Summary: Pre and Post Intervention Teacher Knowledge, Attitudes and Practices (KAP) on educating girls with disabilities in the Lakes Region, Kenya (pdf)*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Deluca, M., Pinilla-Roncancio, M. and Kett, M. (2016a). *Research Report: Post Intervention Survey on Knowledge, Attitudes and Practices (KAP) on Disability and Inclusive Education in Zimbabwe (pdf) (Mashonaland Province)*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.42

- Deluca, M., Pinilla-Roncancio, M. and Kett, M. (2016b). Research Report: Pre- and Post- Intervention Comparative Analysis – School level data and Survey on Knowledge, Attitudes and Practices (KAP) on Disability and Inclusive Education in Zimbabwe (Mashonaland Province). London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Deluca, M., Tramontano, C. and Kett, M. (2015). Research Report: Teacher Knowledge, Attitudes and Practices (KAP) on educating girls with disabilities in the Lakes Region, Kenya. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Deluca, M., Tramontano, C. and Kett, M. (2014a). Research Report: Inclusive primary education for children with disabilities in Zimbabwe (Mashonaland Province). London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Deluca, M., Tramontano, C. and Kett, M. (2014b). Including Children with Disabilities in Primary School: the case of Mashonaland, Zimbabwe. Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre working paper series no. 26. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Department for International Development (2015). Disability Framework – One Year On: Leaving No One Behind. London: Department for International Development.
- Department for International Development (2010). Guidance note: Education for children with disabilities – improving access and quality. London: Department for International Development.
- Emmett, T. and Alant, E. (2006). Women and disability: exploring the interface of multiple disadvantage, *Development Southern Africa*, 23(4), 445-460.
- European Agency for Special Needs Education and Inclusive Education (2002). Transition from School to Employment report. Available at: www.european-agency.org/resources/publications/transition-school-employment-report
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers. DG Education and Culture of the European Commission. Available at: www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf
- Filmer, F. (2008). Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys, *The World Bank Economic Review*, Volume 22, Issue 1, 1 January 2008, Pages 141 – 163. Available at: doi.org/10.1093/wber/lhm021
- Florian, L (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 691-704. Available at: doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801
- Global Partnership for Education (2018). Overview of 2018 Results Report. Available at: www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-06-results-report-overview.pdf
- Groce, N., Kembhavi, G., Wirz, S., Lang, R., Trani, JF. and Kett, M. (2011). Poverty and disability – a critical review of the literature in Low and Middle-Income Countries, Working Paper Series n. 16. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.43

- Groce, N., Gazizova, D., and Hassiotis, A. (2014). *Forced marriage among persons with intellectual disabilities*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Groce, N. and Kett, M. (2017). *The Disability and Development Gap*. London: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.
- Hegarty, S et al (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. London: Nfer – Nelson.
- Howgego, C., Miles, S. and Myers, J. (2014). *HEART Topic Guide - Inclusive learning*. Children with Disabilities and Difficulties in Learning, Health & Education Advice & Resource Team.
- Kett, M. and Deluca, M. (2016). Transport and access to inclusive education in Mashonaland West Province, Zimbabwe. *Social Inclusion*, 4 (3), pp. 61-71. doi:10.17645/si.v4i3.502.
- Kett, M., Deluca, M. and Carew, M.T. (2019). How Prepared are Teachers to Deliver Inclusive Education: Evidence from Kenya, Zimbabwe and Sierra Leone in 'Education and Disability in the Global South: new Perspectives from Africa and Asia', edited by N. Singal (University of Cambridge), P. Lynch (University of Birmingham) and S. Johansson (University of Gothenburg).
- IDDC and Light for the World (2016). #CostingEquity - the case for disability-responsive education financing. Available at: iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/costingequity_full_report.pdf
- Leonard Cheshire (2018). *Bridging the Gap: Examining disability and development in four African countries*. London: Leonard Cheshire.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion: A Pedagogy for Inclusion*. Open University Press.
- Male, C. and Wodon, Q. (2017). *The Price of Exclusion: Disability and Education – Disability Gaps in Educational Attainment and Literacy*. World Bank and Global Partnership for Education.
- Manzoor, Hameed, and Nabeel (2016). Voices of Out of School Children with Disabilities in Pakistan, Volume 16, Special Issue: 8th Inclusive and Supportive Education, Lisbon, Portugal, 26–29 July 2016. Guest Editors: David Rodrigues, Luzia Mara Lima-Rodrigues, Mel Ainscow, Nelson Santos. NASEN. Available at: doi.org/10.1111/1471-3802.12256
- Miles, S. and Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?, *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Mitra, S., Posarac, A. and Vick, B. (2011). *Disability and poverty in developing countries: a snapshot from the world health survey*. Social Protection discussion paper: no. SP 1109. Washington, DC: World Bank. Available at: documents.worldbank.org/curated/en/501871468326189306/Disability-and-poverty-in-developing-countries-a-snapshot-from-the-world-health-survey
- Mitra, S., (2017), *Disability, Health and Human Development*, Palgrave Studies in Disability and International Development.
- Moodley, J. and Graham, L. (2015). The importance of intersectionality in disability and gender studies. *Agenda*, 29(2), 24–33.44

- Murray, J., Snoddon, K., De Meulder, M. and Underwood, K (2018). Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 1-15. 10.1080/13603116.2018.1482013.
- Muthukrishna, A. and Engelbrecht, P. (2018). Decolonising inclusive education in lower income, Southern African educational contexts, *South African Journal of Education*, Volume 38, Number 4.
- OECD (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*, CERI. Paris.
- OECD/JRC (2009). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages in the Baltic States, South Eastern Europe and Malta: Educational Policies and Indicators*, OECD Publishing, Paris. Available at: doi.org/10.1787/9789264076860-en
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*, Education and Training Policy, OECD Publishing. Paris.
- OECD (2012). *Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities*, Education and Training Policy, OECD Publishing. Available at: dx.doi.org/10.1787/9789264177895-en
- OHCHR (2019). UN CRPD Committee's Concluding Observations. Accessed: 25 July 2019. Available at: tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5
- Peters, S. (2003). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. Washington, DC: World Bank.
- Phasha, T. N. and Nyokangi, D. (2012). School-based sexual violence among female learners with mild intellectual disability in South Africa. *Violence Against Women*, 18(3), 309-321.
- Schoeman, M. and Schoeman M.J. (2002). Disability and the Ideology of Professionalism. *International Journal of Special Education*, Vol 17, No.1.
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M. and Kett, M. (2015). *Intellectual Disabilities: Raising Awareness and Combating Stigma – a Global Review*. London: University College London. Available at: www.ucl.ac.uk/ciddr/publications
- Singal, N. and Muthukrishna, A. (2014). Introduction: Education, childhood and disability in countries of the South – Re-positioning the debates. *Childhood*, Special Edition. London: Sage.
- Singal, N. (2015). Education of children with disabilities in India and Pakistan: An analysis of developments since 2000. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, *Education for All 2000-2015: achievements and challenges*.
- Singal, N. (2016). Education with children and disabilities in India and Pakistan: Critical analysis of developments in the last 15 years. *Prospects*. 46 171-183. DOI 10.1007/s11125-016-9383-4.45

- Singal, N (2019). Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: reflections from India. *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 827-840. Available at: doi.org/10.1080/13603116.2019.1624845
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*, Routledge, London. Available at: doi.org/10.4324/9780429486869
- Steinfeld, E. (2005). *Education for All: The Cost of Accessibility*. Washington DC: World Bank.
- Stubbs, S. and Lewis, I. (ed.) (2008). *Inclusive Education where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- Swain, J. and French, S. (2014). International perspectives on disability. In: Swain J, French S, Barnes C et al. (eds) *Disabled Barriers-Enabling Environments*. London: SAGE, pp. 54–60.
- Trani, J., Kett, M., Bakhshi, P. and Bailey N. (2011). Disability, vulnerability and citizenship: to what extent is education a protective mechanism for children with disabilities in countries affected by conflict? *International Journal of Inclusive Education* 15 (10): 1187-1203.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Framework and Statement of Action on Special Needs*. Paris. UNESCO. Available at: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education: Support Materials for Managers and Administrators*. Paris.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access for All*. Paris.
- UNESCO (2013). *Summary Report. Towards Universal Learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force*.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*.
- UNESCO (2017a). *Education and Disability*. Montreal, Canada: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Available at: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254
- UNESCO (2018). *Concept note for the 2020 GEM Report on Inclusion*.
- UNESCO (2018). *Global Education Meeting, Brussels Declaration*, document ED-2018/GEM/1. Accessed 26 July 2019. Available at: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366394?posInSet=1&queryId=f00bb5b5-caf0-495d-9782-e4caad1e9e0f
- UNESCO (2019). *Global Education Monitoring Report. Migration, displacement & education: Building bridges, not walls*. Available at: en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- United Nations (2016). *General Comment No. 4. Article 24: Right to Education*. Convention on the Rights of Persons with Disabilities.46

- United Nations (2018). Flagship Report on Disability and Development, Realisation of the Sustainable Development Goals, for and with persons with disabilities. Available at: www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf
- UN Committee on the Rights of the Child (2016). UN CRC Committee's Concluding Observations.
- UN General Assembly (2011). Resolution adopted by the General Assembly on 21 December 2010.
- USAID (2019) Inclusive Education Infographic. Developed by the Global Action on Disability (GLAD) network.
- Väyrynen, S. and Paksuniemi, M. (2018). Translating inclusive values into pedagogical actions, *International Journal of Inclusive Education*. Available at: doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989
- Walton, E. & Osman, R. (2018). *Teacher education for diversity: Conversations from the global South*. Oxford: Routledge.
- Wapling, L. (2016). *Inclusive education and Children with Disabilities: Quality Education for All in Low and Middle Income Countries*. Cambridge, UK: CBM.
- Warnock, M. (1978). *The report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science, the Secretary of State for Scotland and the Secretary of State for Wales by Command of Her Majesty. Available at: webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf
- World Bank (2008). *Project Appraisal Document on a Proposed Credit to the People's Republic of Bangladesh for a Disability and Children-at-risk Project*. Washington DC: World Bank.
- World Bank, Leonard Cheshire and Inclusion International (2019). *Every learner matters: Unpacking the learning crisis for children with disabilities*. Available at: www.leonardcheshire.org/everylearnermatters
- World Health Organisation and World Bank (2011). *World Report on Disability*. Geneva: WHO. Available at: www.who.int/iris/handle/10665/47

Endnotes

1 UNICEF (2014) Mapping Children with Disabilities out of School, Webinar 5 Companion Technical Booklet.

2 Male and Wodon (2017) “Overall, the analysis (of the study) demonstrates that children with disabilities are being left behind by global efforts to improve education opportunities for all. The rising gaps between children with and without disabilities in developing countries call for stronger policies and interventions to achieve the target of inclusive education adopted under the Sustainable Development Goals”.

3 Lani Florian (2019) ‘On the necessary co-existence of special and inclusive education’ argues that “distinguishing between the two concepts (‘special’ and ‘inclusive’ education) is essential to future developments that support a good quality education for everyone and calls for a post-Salamanca decoupling of inclusive education from special education on the grounds that the twenty-first century challenge of SDG 4 requires renewed engagement with the contested conceptual problems associated with inclusion and equity in education”. Nidhi Singal (2019) contests the binary view of ‘special’ being bad and ‘inclusive’ being good as long as the normative centre of education is not radically transformed to respond more effectively to learner diversity.

4 Titles of policies embody the uncertainty, e.g. being called a policy on special needs education and only referring to children with disabilities, with lip service being paid to inclusive education or a policy on inclusive education but making different provision for the various vulnerable groups and continued exclusion of certain children with disabilities on the basis of the level or extent of their disability (cf. Kenya, Zambia, Tanzania, Bangladesh, Nepal, etc.).

5 UNESCO Guide for ensuring inclusion and equity in education (2017)
unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

6 webtv.un.org/watch/children-with-disabilities-shall-not-be-left-behind-%E2%80%93-good-practices-and-challenges-in-inclusive-education-cosp12-side-event/6047205101001/

7 Large gains in secondary completion rates have also been achieved for boys and girls without disabilities, but gains are again smaller for children with disabilities, leading to disability gaps in completion rates of 14.5 points for boys and 10.4 points for girls (Male & Wodon, 2017).

8 Nidhi Singal (2019) quotes Graham and Slee who propose to deliberately use the term ‘inclusive’, where the quotation marks remind us that the centre is in constant demand of being transformed for all students. However, the transformative and radical vision of inclusive education which was focused on making the centre more responsive to meet the growing diversity of learners, finds itself increasingly being pushed into efforts at assimilating children with disabilities into normative ways of thinking and doing, with little reflection on what they are being included into. This is glaring in the Indian context, where efforts continue to be focused on including children with disabilities into a mainstream system, which is itself fraught with systemic problems that remain largely unaddressed.

9 documents.worldbank.org/curated/en/171921543522923182/pdf/132586-WP-P168381-PUBLIC-WorldBank-SSAInclusive-Disability-v6-Web.pdf#48

10 Nidhi Singal (2019) reports that the term ‘divyaang’ declared by the Indian prime minister in 2015 to replace previous negative terminology for disability and which implies something ‘divine’, instead of disease, “puts people with disabilities on an unnecessary pedestal, perpetuating ‘Othering’ and continuing to reinforce a charity approach with attached religious connotations. It is rather patronising and takes responsibility away from the state and society to remove barriers that exist for persons with disabilities”.

11 The SDGs are the first global goals to mention persons with disabilities and provide a clear message to ‘leave no one behind’ (UN, 2016) through a firm commitment to improving equity globally. They clearly identify persons with disabilities as being at particular risk of living in poverty, with less access to education, health systems, and formal employment on an equal basis with non-disabled people, facing many barriers to living a full and productive life (WHO/World Bank, 2011; Groce et al, 2011). The intersectionality of disadvantage, e.g. gender, is also brought to the foreground as a key consideration.

12 General Comment 4 on Article 24 of the CRPD further expands on how governments should be responding to Article 24 in their policies and strategic plans, leaving little room for interpretation. Most importantly it clearly sees inclusive education as central to achieving high-quality education for all learners, and to be realised at all levels (pre-school, primary, secondary and tertiary education, vocational training and lifelong learning, extracurricular and social activities), for all students, including persons with disabilities, without discrimination and on an equal basis with others.

13 Filmer (2008: 141) found that “adults with disabilities typically live in poorer than average households...” and that “each additional year of schooling is associated with about a 2 to 5 percentage point reduction in the probability of being in the two poorest quintiles” (Filmer, 2008: 150). Children with disabilities are less likely to attend school and acquire the human capital that will enable them to earn higher incomes than other children, suggesting that disability is associated with long-term poverty (Filmer, 2008). Wage Return Evidence: A study in Nepal found that wage returns to education associated with increased schooling for children with disabilities are substantial, with estimated returns to education for persons with disabilities ranging from 19.3% to 25.6%. (DFID, 2015).49

14 Evaluations by the Department of Public Works in South Africa (Accessible Design Case Studies, 2004, in Metts, Robert, ‘Disability and Development’, Background paper prepared for the disability and development research agenda meeting, 16 November 2004, The World Bank, Washington, D.C., pp. 15–45. International Disability and Development Consortium (2013) Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities, Brussels, IDDC.) states that “it makes financial sense to plan for inclusion at a stage when the education system is being established and schools being built. The cost of making a new school building accessible is negligible (less than 1%), whereas adapting an existing building – an exercise which many countries are undertaking – costs about 20% of the original capital cost”.

15 The Thought Company: www.thoughtco.com/exploring-the-value-of-whole-group-instruction-3194549

16 Several African and Asian Governments have adopted general measures for inclusive education such as Tanzania (National Strategy on Inclusive Education, 2019), Kenya (Inclusive Education Sector Policy, 2018), Bangladesh (National Education Policy, 2010), Nepal (Inclusive Education Policy, 2016), etc.

17 www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

18 www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/

19 From UNESCO, Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 3 - Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings, Bangkok, 2009, p.2-3.

20 The 2018 Global Disability Summit organised by DFID and the collective Statement of Action 50