

Educación para todos

Avanzando en la inclusión de niños, niñas y
jóvenes con discapacidad en América
Latina y el Caribe

Diana Hincapié
Suzanne Duryea
Isabel Hincapié

División de Educación
Sector Social

RESUMEN DE
POLÍTICAS N°
IDB-PB-299

Educación para todos

Avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina y el Caribe

Diana Hincapié
Suzanne Duryea
Isabel Hincapié

Noviembre, 2019

Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo

Hincapié, Diana.

Educación para todos: avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina y el Caribe / Diana Hincapié, Suzanne Duryea, Isabel Hincapié.

p. cm. — (Resumen de políticas del BID ; 299)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Children with disabilities-Education-Latin America. 2. Students with disabilities-Latin America. 3. Inclusive education-Latin America. 4. School attendance-Latin America. I. Duryea, Suzanne. II. Hincapié, Isabel. III. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación. IV. Título. V. Serie. IDB-PB-299

Códigos JEL: H41, I24, J14, O54

Palabras Clave: Políticas educativas, personas con discapacidad, América Latina y el Caribe

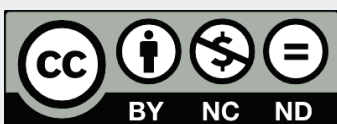
<http://www.iadb.org>

Copyright © 2019 Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



Educación para todos: Avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina y el Caribe

**División de Educación
Sector Social**

Resumen de políticas No. IDB-PB-299

Diana Hincapié, Suzanne Duryea e Isabel Hincapié¹

Este informe de políticas utiliza información de censos y encuestas de hogares en la región de América Latina y el Caribe (ALC) para analizar las brechas en las tasas de asistencia y de terminación escolar entre niños y jóvenes con y sin discapacidades. Encontramos que los niños y jóvenes con discapacidades tienen menor probabilidad de asistir a la escuela y de completar los principales niveles de educación, como la educación secundaria. Las brechas en asistencia entre personas con y sin discapacidades son mayores para los jóvenes de educación secundaria (de 12 a 17 años) que para los niños de educación primaria (de 6 a 11 años). En particular, la probabilidad de asistir a la escuela para los jóvenes entre 12 y 17 años con discapacidad es 10 puntos porcentuales menor respecto a los jóvenes sin discapacidades. A pesar de que la información disponible no se presta para comparaciones a lo largo del tiempo, los resultados sugieren que la inclusión aún no se ha logrado en esta pequeña muestra de países, particularmente en jóvenes entre 12 y 17 años. Encontramos que la menor exclusión en la educación secundaria se encuentra en Chile, donde la brecha en la asistencia escolar entre los jóvenes con y sin discapacidades entre 12 y 17 años fue inferior a los 2 puntos porcentuales.

Usando datos de los censos de infraestructura escolar encontramos que la mayoría de las escuelas no tienen la infraestructura apropiada para los estudiantes con discapacidades físicas; sin embargo, no existe información suficiente en relación con la accesibilidad para los estudiantes con discapacidades visuales, auditivas, cognitivas, entre otras. El cambio hacia la educación inclusiva requiere voluntad y compromiso político, junto con un mensaje fuerte y coherente a través del sistema educativo. Para superar las principales barreras que impiden incluir a todos los estudiantes en el sistema educativo, es fundamental trabajar en los siguientes aspectos: (i) mejorar los sistemas de identificación temprana de discapacidades, (ii) formación de docentes y otro personal de apoyo, (iii) infraestructura de acceso universal y recursos adecuados en las escuelas, (iv) sensibilización y reducción de los estigmas y (v) transición a escuelas inclusivas.

¹ Las opiniones expresadas en esta publicación son de las autoras y no representan necesariamente la visión del Banco Interamericano de Desarrollo, de los Directores o de los países a los que representan. Los autores agradecen los valiosos comentarios entregados por Gregory Elacqua, Daniel Mont, Juan Pablo Salazar, Emiliana Vegas y el análisis de datos de Adriana Castillo.

Educación para todos:
Avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en
América Latina y el Caribe

Diana Hincapié, Suzanne Duryea e Isabel Hincapié

División de Educación

Sector Social

Banco Interamericano de Desarrollo

Tabla de contenidos

1. Introducción	6
2. Inclusión y acceso a la educación	7
2.1 Asistencia de los niños en edad de enseñanza primaria	10
2.2 Asistencia de jóvenes en edad de enseñanza secundaria	11
2.3 Prevalencia de discapacidad y diferencias en la asistencia	13
2.4 Tasas de terminación	14
2.5 ¿Se ha progresado en los últimos años?	15
2.6 Acceso a instalaciones de educación inclusiva	16
3. Aspectos fundamentales	18
3.1 Identificación temprana de la discapacidad	19
3.2 Formación de profesores	21
3.3 Infraestructura escolar y recursos apropiados	24
3.4 Sensibilización y estigmatización	24
3.5 Transición a escuelas inclusivas	25
4. Observaciones finales	26
5. Anexo 1	29
6. Anexo 2	31
7. Anexo 3	34

Gráficos

Gráfico 1.	Tasa de asistencia escolar por género, 6 a 11 años, censos de 2010-2011
Gráfico 2.	Brecha de asistencia escolar por género, 6 a 11 años, censos 2010-2011
Gráfico 3.	Tasa de asistencia escolar por género, 12 a 17 años, censos 2010-2011
Gráfico 4.	Brecha de asistencia escolar por género, 12 a 17 años, censos 2010-2011
Gráfico 5.	Relación entre la prevalencia de la discapacidad y la brecha de asistencia entre los niños, niñas y jóvenes sin y con discapacidades, censos 2010-2011
Gráfico 6.	Tasa de terminación de la educación secundaria por género, 25 a 34 años, censos 2010-2011
Gráfico 7.	Tasa de asistencia escolar por género y situación de discapacidad, encuestas de hogares, Circa 2017

Tablas

Tabla 1. Porcentaje de escuelas con rampas para el acceso y circulación de personas con discapacidad

Tabla 2. Porcentaje de escuelas con baños accesibles para personas con discapacidad

Recuadros

Recuadro 1. La necesidad de información de calidad y de distribución de recursos más efectivos

Recuadro 2. El caso de Perú

Recuadro 3. El caso de Chile

Abreviaturas

ALC	América Latina y el Caribe
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas)
FEMIS (por su sigla en inglés)	Sistema de Información para la Gestión de Fiyi <i>(Fiji Management Information System)</i>
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
WG (por su sigla en inglés)	Grupo de Washington

1. Introducción

El concepto de discapacidad y el marco legal de los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad han evolucionado en la región de América Latina y el Caribe (ALC) en los últimos 15 años. La región ha pasado de modelos morales, de caridad y médicos de la discapacidad a adoptar un concepto tal como se refleja en las convenciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otras normativas internacionales. El modelo predominante en ALC fue durante mucho tiempo el modelo moral —el más antiguo y normalmente dentro de las tradiciones religiosas—, que consideraba la discapacidad como un castigo de Dios. El modelo de caridad se relaciona estrechamente con la moral, donde la discapacidad se considera como una tragedia para alguien que se percibe como víctima, en lugar de alguien capaz de tomar decisiones autónomas. Finalmente, el modelo médico considera la discapacidad como la consecuencia de una deficiencia que es a menudo una secuela de una enfermedad o un accidente, para la cual se requieren recursos preventivos, así como intervenciones y servicios terapéuticos; es decir, la discapacidad se percibe como un problema a curar.

A diferencia de los modelos mencionados anteriormente, el modelo social (o interactivo) que adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (CDPD) de la ONU, aborda la discapacidad como una consecuencia de las barreras ambientales, sociales o actitudinales que impiden que las personas con una deficiencia física, mental, intelectual o sensorial de largo plazo tengan la máxima participación posible dentro de la sociedad. La discapacidad no se define únicamente como una condición médica, sino como el resultado de las limitaciones impuestas por barreras externas. Este concepto interactivo está inscrito en el Artículo 1 de la CDPD, que se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de 2001 de la Organización Mundial de la Salud.

“Las personas con discapacidades incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con varias barreras, puede dificultar su participación plena y efectiva en la sociedad con igualdad de condiciones con los otros”.
(CDPD, Artículo 1)

En la región de ALC, 31 de los 33 países han ratificado la CDPD, incluyendo los 26 países miembros del Banco Interamericano de Desarrollo. A pesar de que el modelo social o interactivo ha sido adoptado en instrumentos legales nacionales e internacionales, muchas personas con discapacidad siguen experimentando efectos como resultado de los modelos anteriores. Esto puede deberse en parte a la inercia de las actitudes, que contribuyen a la estigmatización y subestimación de los talentos y habilidades de las personas con discapacidad.

El marco legal internacional para la educación inclusiva ha sido moldeado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (por sus siglas en inglés) (Ainscrow y Cesar, 2006). La Declaración de Salamanca de esta conferencia se considera como el primer instrumento internacional en respaldar la educación inclusiva para niños con necesidades diferenciales. Los derechos de las personas con discapacidad para acceder a la educación en igualdad de condiciones con otras personas se encuentran plasmados en el artículo 24 de la CDPD, que establece que los gobiernos proveerán ajustes razonables, capacitarán a los docentes, facilitarán el aprendizaje del lenguaje de señas, promoverán la identidad lingüística de la comunidad sorda y permitirán el aprendizaje del braille (Anexo 1). El decreto enfatiza la promoción del desarrollo social y académico en entornos consistentes con la inclusión plena.

Además de la CDPD, la inclusión de las personas con discapacidad se aborda dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, de los cuales cinco mencionan explícitamente el tema de la discapacidad. El artículo 4 de los enunciados garantiza el acceso igualitario para las personas con discapacidad en la construcción y provisión de entornos de aprendizaje de alta calidad.

“ODS 4: Garantizar educación inclusiva y de calidad para todos y promover el aprendizaje durante toda la vida

Objetivo 4.5: De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Objetivo 4.a: Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.”

Es importante mencionar que el marco legal internacional ha pasado de tener un enfoque de integración a uno de inclusión. Esto significa que no solo se espera que los estudiantes con discapacidades asistan a la escuela, sino también que participen en todas las actividades educativas como cualquier estudiante, con la provisión de los ajustes razonables de acuerdo con las necesidades individuales.

2. Inclusión y acceso a la educación

Algunos estudios alrededor del mundo han encontrado que los niños y jóvenes con discapacidades tienen menor probabilidad de asistir a la escuela y de completar los niveles de educación obligatoria, como la secundaria. Estas brechas entre las personas con y sin discapacidades, son más evidente en los países vulnerables (OMS y Banco Mundial, 2011). Solo cuatro países la región de ALC participaron en las Encuestas Mundiales de Salud que se implementaron entre el 2002 y el 2004 en 70

países, (Informe mundial sobre la discapacidad, OMS y Banco Mundial, 2011). Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más profundo con datos representativos de ALC.

En general, la cantidad y calidad de la información recopilada respecto a los niños con discapacidad y la inclusión en las escuelas limita la capacidad de este estudio de construir un perfil exhaustivo sobre la inclusión de personas con discapacidades en el sector educativo en ALC. Sin embargo, en comparación con otros sectores y regiones del mundo donde hay poca información disponible, este estudio logra analizar datos censales de ocho países y encuestas de hogares de cuatro países que permiten estudiar las brechas en asistencia escolar y en la tasa de terminación de la educación secundaria entre niños y jóvenes con o sin discapacidades en la región. Es importante recordar que la información de los censos y las encuestas no es totalmente comparable entre países. De acuerdo con lo estudiado por CEPAL (2014) y Berlinski et al. (2019), los censos no aplican uniformemente los instrumentos de medición de datos que han sido probados, validados y respaldados por la asociación mundial de expertos del Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad. En los países donde se realizan las preguntas recomendadas se les preguntó a las personas si tenían dificultades para realizar actividades básicas como caminar, ver, escuchar, comprender, cuidarse o comunicarse. Sin embargo, algunos países utilizaron una versión del modelo médico en el que se le pregunta directamente al encuestado si tiene ciertas condiciones o deficiencias de salud. En este estudio la discapacidad se define por medio de la respuesta afirmativa a alguna de las preguntas sobre dificultades o deficiencias enmarcadas en el modelo interactivo o el médico.²

Basándose en los datos censales de 2010-2011 en ocho países de la región se encuentra que la prevalencia de la discapacidad de los niños entre 6 y 17 años es alrededor de 4,4%, con tasas generalmente más altas en los países donde se utilizan las preguntas del Grupo Washington en lugar de las preguntas que se basan en el modelo médico. En ALC, al igual que en el resto del mundo, los niños tienen las tasas más bajas de prevalencia al compararlas con otros grupos etarios. A pesar de los posibles desafíos que existen para comparar la prevalencia a través de distintos instrumentos de medición, las tasas de prevalencia en los niños de países desarrollados tienden a ser más altas que en economías emergentes o en vías de desarrollo. Por ejemplo, un estudio del año 2010 en Reino Unido encontró una tasa de prevalencia de 7% en los niños menores de 18 años (Blackburn et al., 2010).

² Dado que la mayoría de los instrumentos de la encuesta no distinguen la gravedad de la dificultad de funcionamiento, definimos vivir con una discapacidad como en otros estudios (OMS 2011, CEPAL 2014), donde se utiliza la definición de cualquier discapacidad (moderada o severa), en lugar de limitar la definición a personas con una dificultad severa. En el caso de algunos instrumentos podemos limitar la muestra a personas con una dificultad severa. De los 8 instrumentos censales, solo 2 entregan información suficiente sobre la gravedad de las dificultades, y de las 4 encuestas de hogares, solo dos entregan la información. Cabe resaltar que en la mayoría de los censos y encuestas de hogares a niños menores de edad, es un adulto quien entrega la información

Los resultados de los censos en los ocho países estudiados muestran que el acceso a educación varía de acuerdo con la presencia de una discapacidad. La evidencia muestra una brecha considerable en la asistencia escolar entre personas con y sin discapacidad en los niños de 6 a 11 años y los jóvenes de 12 a 17 años. La brecha promedio de asistencia de niños de 6 a 11 años es de 8,5 puntos porcentuales (p.p.). Las brechas son menores en las niñas, con un promedio de 7 puntos porcentuales entre las niñas con y sin discapacidad. Por otra parte, en los jóvenes de 12 a 17 años, esta brecha es un poco mayor: 10 puntos porcentuales en promedio, 11,8 puntos porcentuales para los hombres y 8,2 puntos porcentuales para las mujeres. Los resultados de las encuestas de hogares permiten llegar a la misma conclusión. Existe una brecha significativa en asistencia escolar entre personas con y sin discapacidad. Chile es la gran excepción donde la brecha en asistencia en secundaria es menor a 2 puntos porcentuales tanto para hombres como para mujeres.

Cabe resaltar dos aspectos importantes respecto a la estimación de las brechas de asistencia escolar. La primera se relaciona con la definición de asistencia como aquellos que asisten actualmente a una escuela o a un centro educativo. Esto puede terminar subestimando el número de niños con discapacidad que están en la escuela, porque su tasa de ausentismo podría ser mayor.³ Es por este motivo que en la siguiente sección investigamos los patrones de exclusión mirando las tasas de terminación de la educación secundaria. Con esto en mente, la siguiente sección investiga los patrones de exclusión en las tasas de terminación de la educación secundaria.

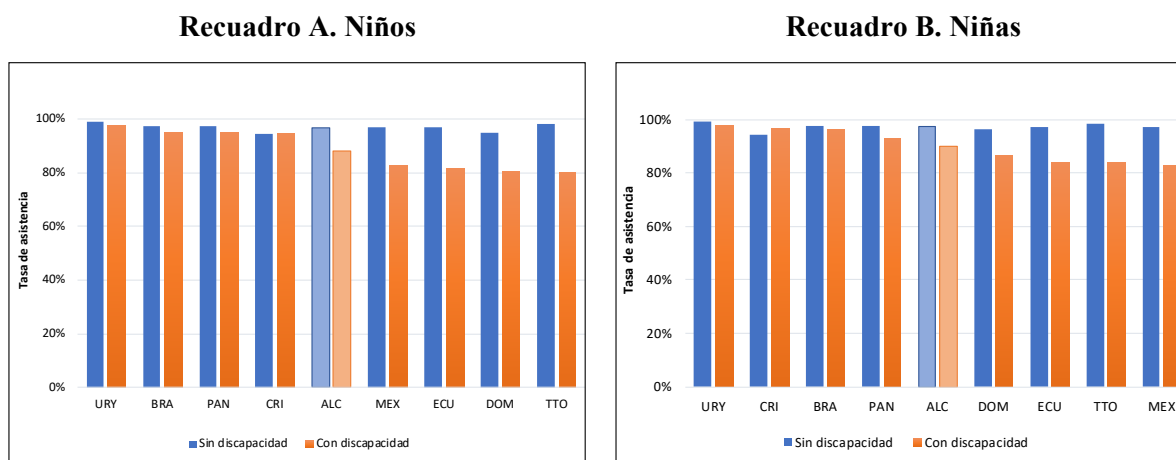
El segundo aspecto se relaciona con el hecho de que las diferencias de asistencia pueden variar entre países basándose en el instrumento que se utilizó para medir la discapacidad. De acuerdo con Berlinski et al. (2019), existen diferentes factores que podrían afectar la manera en que la discapacidad se registra en una encuesta. Por ejemplo, los padres que responden las preguntas de la encuesta sobre sus hijos pueden sentirse inseguros de identificar a sus hijos en algunas de las categorías de discapacidad si creen que estas los pueden estigmatizar o si se refieren a deficiencias en vez de dificultades. Adicionalmente, las diferencias subyacentes en las preguntas dificultan la realización de una comparación rigurosa entre los países o incluso dentro del mismo país a lo largo del tiempo. Para abordar las principales dificultades para medir la discapacidad en niños de 2 a 17 años, el Grupo De Washington (WG por sus siglas en inglés) sobre Estadísticas de Discapacidad y UNICEF han desarrollado un módulo infantil para que se utilice en las encuestas de hogares y otros tipos de encuestas. Mientras más países comiencen a implementar el módulo UNICEF/WG sobre Funcionamiento Infantil, la medición de discapacidades en niños y sus brechas de asistencia serán más comparables y consistentes entre los países.

³ El ausentismo escolar puede aumentar por problemas de salud, falta de infraestructura educativa adecuada, acoso y aversión escolar (Chang y Davis, 2015).

Finalmente, los datos de los censos de infraestructura para tres países de la región sugieren que la mayor parte de las escuelas no cuentan con la infraestructura apropiada para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidades motrices. Sin embargo, no se tiene información con respecto a la accesibilidad para los estudiantes con discapacidades visuales, auditivas o cognitivas, entre otras. La siguiente sección explica estos resultados con más detalle.

2.1 Asistencia escolar de los niños entre 6 y 11 años

Gráfico 1. Tasa de asistencia escolar por género, 6 a 11 años, censos de 2010-2011

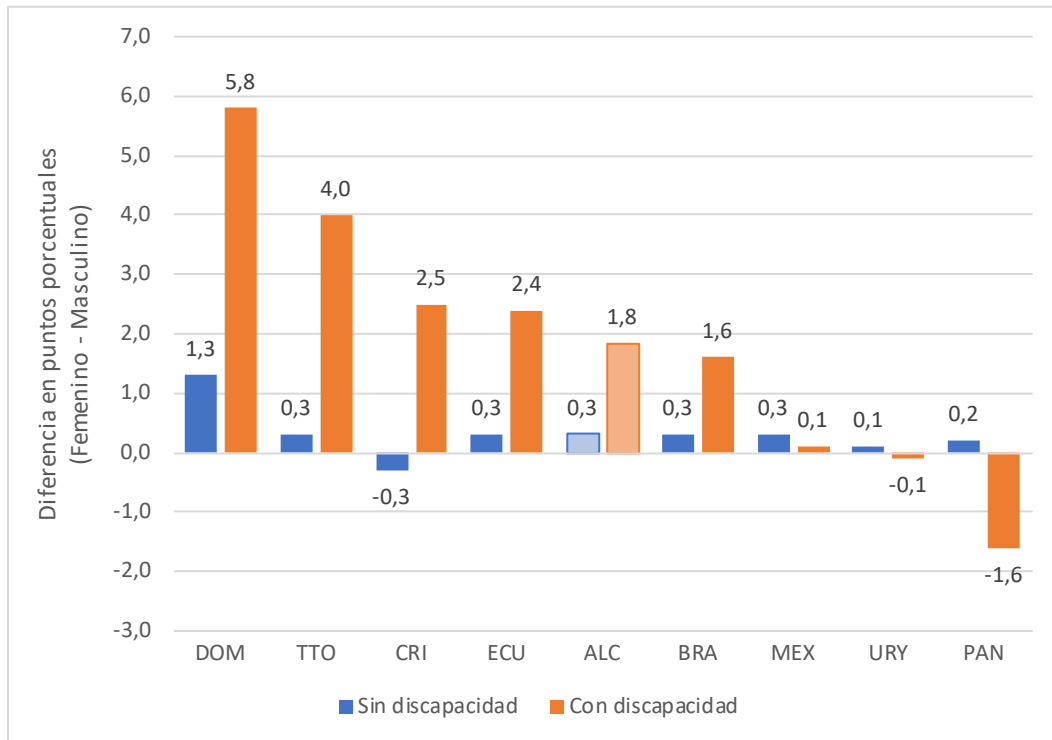


Fuente: Basado en los cálculos de Berlinski et al. (2019), utilizando los censos de los países del período 2010-2011.

Nota: En el caso de la región de América Latina y el Caribe, el promedio se calcula como la media no ponderada de las tasas a nivel nacional.

A pesar de los diversos enfoques de medición, existen diferencias sustanciales en la asistencia escolar de niños y jóvenes con discapacidad en los países de la región de ALC. Como se puede ver en el Gráfico 1, en Brasil, Costa Rica, Panamá y Uruguay las personas con discapacidad tienen las tasas de asistencia escolar más altas de la región. En estos países, la brecha de asistencia entre los niños de 6 a 11 años con y sin discapacidad es menos de 5 puntos porcentuales. Por otro lado, en República Dominicana, Ecuador, México y Trinidad y Tobago la tasa de asistencia de niños con discapacidad es menor al 86%, y la brecha en asistencia entre niños con y sin discapacidades es de 9,5 a 18 puntos porcentuales.

Gráfico 2. Brecha de asistencia escolar por género, 6 a 11 años, censos 2010-2011



Fuente: Basado en los cálculos de Berlinski et al. (2019), utilizando los censos de los países para el período 2010-2011.

Nota: En el caso de la región de América Latina y el Caribe, el promedio se calcula como la media no ponderada de las tasas a nivel nacional.

2.2 Asistencia escolar de los jóvenes entre 12 y 17 años

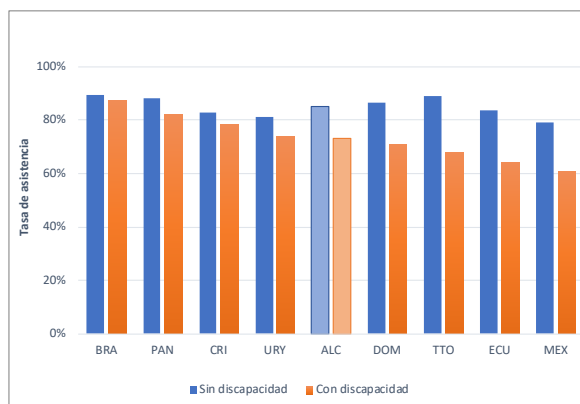
La brecha de asistencia escolar entre los jóvenes con y sin discapacidad es mucho más pronunciada en la secundaria que en la primaria. En promedio, en los ocho países estudiados, los jóvenes entre los 12 y 17 años con discapacidad tienen una probabilidad de asistir a la escuela de 10 puntos porcentuales menor que sus pares sin discapacidad. En el caso de las mujeres, la brecha en la asistencia es de 8 puntos porcentuales y en los hombres de 13 puntos porcentuales. Las brechas varían considerablemente entre los países de ALC (ver Gráfico 3). La comparación de tasas de asistencia revela un patrón muy similar al observado en el caso de la primaria: las menores tasas se presentan en Brasil, Costa Rica, Panamá y Uruguay.

Adicionalmente, saltan a la vista ciertos hechos importantes cuando se analizan los patrones por género en los Gráficos 2 y 4. Al igual que lo que arrojan muchos otros estudios, las niñas no son necesariamente más vulnerables en ALC en términos de asistencia escolar y los niños tienen mayor riesgo de abandonar la escuela secundaria (Duryea et al., 2007 y 2012; Bassi et al., 2013). Los Gráficos

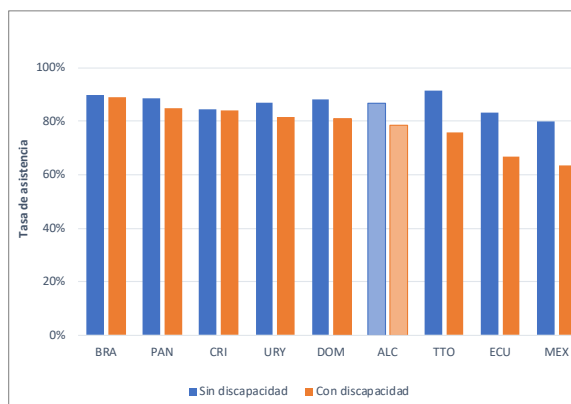
2 y 4 muestran que, entre los ocho países estudiados, las brechas de asistencia escolar (a favor de las mujeres) son mayores entre los niños y jóvenes con discapacidad que entre los niños y jóvenes sin discapacidad. También se muestra que las tasas de asistencia de los hombres sin discapacidad son menores que las de las mujeres sin discapacidad.

Gráfico 3. Tasa de asistencia escolar por género, 12 a 17 años, censos 2010-2011

Recuadro A. Hombres



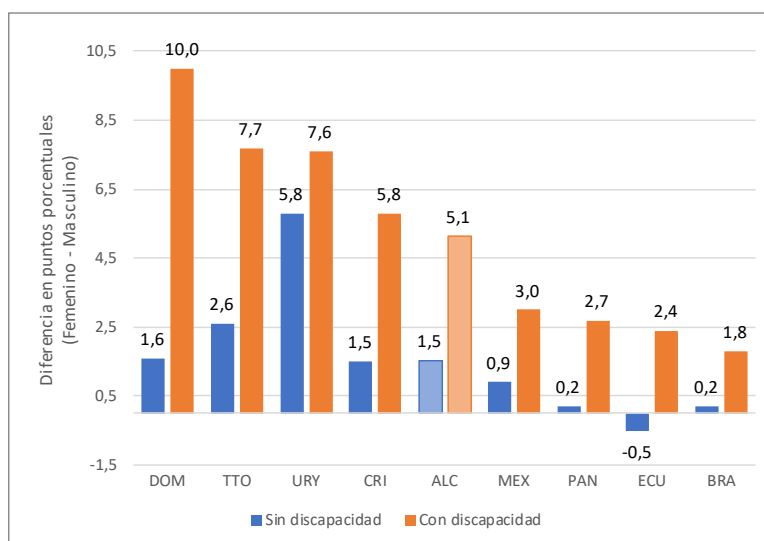
Recuadro B. Mujeres



Fuente: Basado en los cálculos de Berlinski et al. (2019), utilizando los censos del período 2010-2011.

Nota: En el caso de la región de América Latina y el Caribe, el promedio se calcula como la media no ponderada de las tasas a nivel nacional.

Gráfico 4. Brecha de asistencia escolar por género, 12 a 17 años, censos 2010-2011



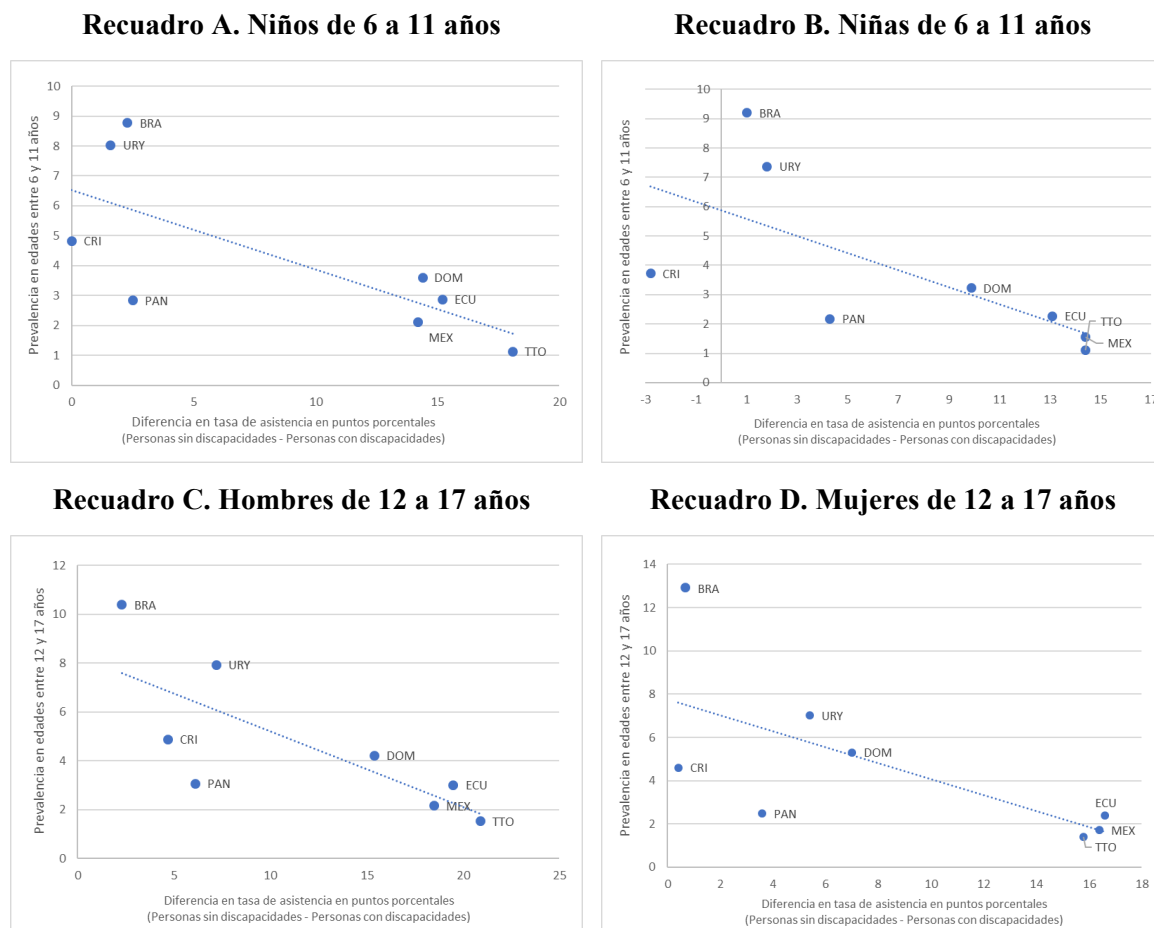
Fuente: Basado en los cálculos de Berlinski et al. (2019), utilizando los censos del período 2010-2011.

Nota: En el caso de la región de América Latina y el Caribe, el promedio se calcula como la media no ponderada de las tasas a nivel nacional.

2.3 Prevalencia de la discapacidad y diferencias en la asistencia

El Gráfico 5 muestra una relación inversa entre la prevalencia de la discapacidad y la brecha de asistencia entre los niños, niñas y jóvenes sin discapacidad y con discapacidad, para los niños entre 6 y 11 años y los jóvenes entre 12 y 17 años. Los países que aplicaron instrumentos con un umbral más bajo para determinar la condición de discapacidad —que incluye a más niños y jóvenes con discapacidades leves o moderadas— muestran una brecha en asistencia más reducida. Por el contrario, cuando se identifican principalmente a los niños con dificultades severas, donde el umbral de clasificación es más alto, la brecha de asistencia se vuelve mayor. Este patrón inverso se observa para ambos géneros y edades, aunque parece ser más evidente entre los 12 y 17 años.

Gráfico 5. Relación entre la prevalencia de la discapacidad y la brecha de asistencia entre los niños, niñas y jóvenes sin y con discapacidad, censos 2010-2011

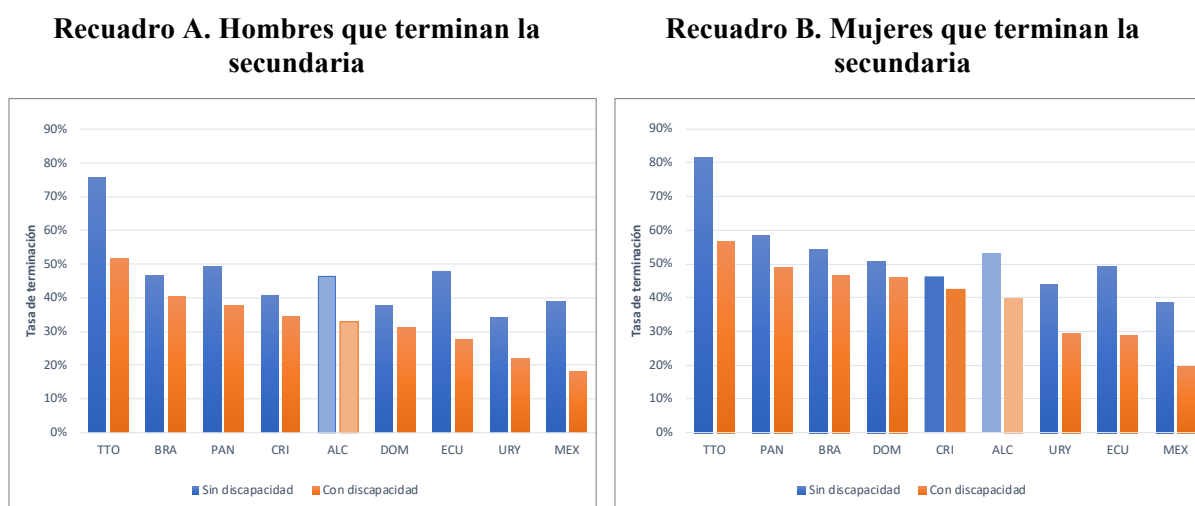


Fuente: Basado en los cálculos de Berlinski et al. (2019), utilizando los censos de los países del período 2010-2011.

2.4 Tasas de terminación

Los resultados muestran que también existen brechas en la tasa de terminación en la educación secundaria entre los adultos de 25 a 34 años con y sin discapacidad.⁴ En los ocho países de ALC estudiados, los adultos con discapacidad tienen una probabilidad 13 puntos porcentuales menor de terminar la escuela secundaria, respecto a sus pares sin discapacidad. En el Gráfico 6, las brechas varían en los países de 5 a 25 puntos porcentuales. Los países con la mayor brecha en la tasa de terminación son Ecuador, México y Trinidad y Tobago.

Gráfico 6. Tasa de terminación de la educación secundaria por género, 25 a 34 años, censos 2010-2011



Fuente: Basado en los cálculos de Berlinski et al. (2019), utilizando los censos de los países del período 2010-2011.

Nota: En el caso de la región de América Latina y el Caribe, el promedio se calcula como la media no ponderada de las tasas a nivel nacional.

2.5 ¿Se ha avanzado en los últimos años?

Si bien el análisis de datos censales es útil, tanto por la representatividad de los datos como por la habilidad de calcular valores para poblaciones específicas, es posible que la ronda de censos del 2010 no refleje la situación actual de los sistemas educativos. Por esto, se analizaron también las encuestas de hogares más recientes en Bolivia (2017), Chile (2017), Costa Rica (2017) y México (2016), que además han seguido las prácticas globales recomendadas para ajustar sus preguntas a las diseñadas para medir a

⁴ Se utiliza este grupo etario porque las personas han tenido tiempo para terminar la escuela secundaria, pero al mismo tiempo limita el análisis a un subconjunto de población recientemente expuesta al sistema de educación.

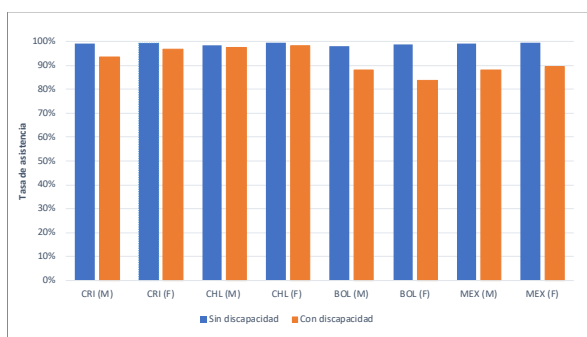
las personas con discapacidades del Washington Group. Sin embargo, entender cuál ha sido la tendencia en la inclusión en la última década, antes de la disponibilidad de los censos de 2020, presenta muchas dificultades debido a la escasez de encuestas de hogares en la región que incluyan preguntas sobre la condición de discapacidad, así como la diferencia metodológica en los cuestionarios que pueden influir en la prevalencia.

A pesar de que los datos disponibles no se prestan para una comparación a lo largo del tiempo, los resultados más recientes sugieren que aún no se ha logrado la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo en esta muestra de países, particularmente en el grupo de jóvenes entre 12 y 17 años. De hecho, en el presente análisis se encontró que los niños en Bolivia y México entre 6 y 11 años con discapacidad tienen una probabilidad de asistir a la escuela de al menos 10 puntos porcentuales menos con respecto a aquellos que no la tienen. En contraste, estas brechas en Costa Rica y México en este grupo etario son inferiores a 3 puntos porcentuales, excepto en el caso de los hombres en Costa Rica. La brecha promedio en el caso de los jóvenes entre 12 y 17 años es de 10,7 p.p., y es más grande en Bolivia, Costa Rica y México que en Chile. Se encontraron altas tasas de inclusión en Chile, donde la brecha en este grupo etario está por debajo de los 2 puntos porcentuales tanto para los hombres como para las mujeres.⁵ Los resultados de la encuesta de hogares en Chile, para los diferentes grupos etarios y por género, sugieren que los niños y jóvenes con discapacidad tienen altos niveles de acceso a la educación, de manera que la brecha de asistencia está entre las más bajas de la región. A pesar de que este análisis permite ver las desigualdades en las tasas de asistencia y terminación escolar, analizar el acceso de personas con discapacidad a una educación de calidad requiere un análisis de datos más complejos.

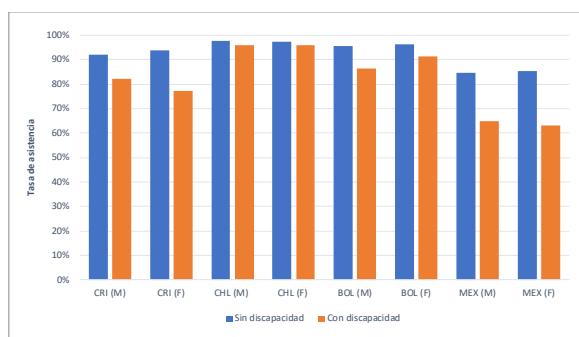
⁵ Estos resultados cambian ligeramente si la definición de discapacidad omite las dificultades leves y se limita a los niños con dificultades severas. No obstante, las diferencias se mantienen por debajo de los 5 puntos porcentuales en el caso de los niños entre 6 y 11 años y entre 12 y 17 años, comparando a niños con dificultades severas con niños sin discapacidades.

Gráfico 7. Tasa de asistencia escolar por género y situación de discapacidad, encuestas de hogares, Circa 2017

Recuadro A. Edades entre 6 y 11 años



Recuadro B. Edades entre 12 y 17 años



Fuente: Cálculos de los autores basados en las encuestas de hogares.

2.6 Acceso a instalaciones de educación inclusiva

La falta de acceso a instalaciones de educación inclusiva es un obstáculo para garantizar la inclusión plena de los estudiantes con discapacidades en las escuelas. Argentina⁶ (2014), México (2015) y Perú (2014) han realizado un censo de infraestructura escolar que da una perspectiva sobre qué tan preparadas están las escuelas para recibir a niños y jóvenes con discapacidad motriz. Las encuestas revelaron deficiencias serias en la infraestructura escolar como, por ejemplo, solo el 29% de las escuelas primarias en México cuentan con rampas para el acceso y circulación (ver Tabla 1), y solo el 14% cuentan con baños lo suficientemente grandes y con sujetadores (ver Tabla 2). Las escuelas primarias y secundarias están ligeramente mejor preparadas que los centros de preescolar. Por otra parte, Argentina y Perú tienen una tasa mucho más baja que México de escuelas con baños y rampas adaptadas para las personas con discapacidad. Solo el 2,4 % de las escuelas primarias en Perú tienen rampas y solo el 1 % tiene baños accesibles, mientras que en Argentina las cifras correspondientes a todos los niveles escolares son del 16% y del 13%, respectivamente.

Sorprendentemente, los resultados para estos tres países indicaron que no cuentan con la infraestructura adecuada incluso en las escuelas de educación especial en términos de rampas para el acceso y la circulación (México: 60%, Perú: 24%) y baños accesibles (México: 30%, Perú: 15%).

Si bien los censos escolares ofrecen un poco de información sobre la accesibilidad escolar, particularmente en relación con los estudiantes con dificultades motrices, la información que estos proveen es muy limitada. De hecho, el acceso *universal* a las instalaciones escolares va mucho más allá

⁶ El censo de infraestructuras escolares en Argentina se realizó solo en las instituciones estatales.

de tener rampas y baños accesibles. Algunas escuelas, por ejemplo, cuentan con rampas, pero algunas de sus instalaciones son inaccesibles (por ejemplo, segundos pisos o espacios recreacionales). También es importante considerar una accesibilidad que trascienda el aspecto de movilidad, de tal manera que la recolección de datos incluya, además, elementos como lápices de fácil manejo, lectores de pantallas, audiolibros, señalización y otros ajustes razonables. A medida que los países continúen mejorando sus sistemas de información y gestión de la educación podrán recopilar más fácilmente esta información crítica.

Tabla 1. Porcentaje de escuelas con rampas para el acceso y la circulación de personas con discapacidad

	Recuadro A. México			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Especial
Respuesta	(1)	(2)	(3)	(4)
Sí	27,4	29,2	30,0	60,2
No	72,6	70,8	70,0	39,8
	Recuadro B. Perú			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Especial
Respuesta	(5)	(6)	(7)	(8)
Sí	3,8	2,4	4,4	24,2
No	96,2	97,7	95,6	75,8
	Recuadro C. Argentina			
	Todos los niveles			
Respuesta	(9)			
Sí	16,0			
No	84,0			

Fuente: Cálculos realizados por los autores en base a los censos de infraestructura escolar de Argentina, México y Perú.

Nota: La unidad de observación es la escuela.

Tabla 2. Porcentaje de escuelas con baños accesibles para personas con discapacidad

	Recuadro A. México			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Especial
Respuesta	(1)	(2)	(3)	(4)
Sí	10,4	14,2	17,3	30,5
No	89,6	85,8	82,7	69,5
	Recuadro B. Perú (Baños para niños)			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Especial
Respuesta	(5)	(6)	(7)	(8)
Sí	1,4	0,8	1,5	15,4

No	98,6	99,2	98,5	84,6
	recuadro C. Perú (Baños para adultos)			
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Especial
Respuesta	(9)	(10)	(11)	(12)
Sí	1,0	1,4	3,1	12,5
No	99,0	98,7	96,9	87,5
	Recuadro D. Argentina (Baños para adultos y niños)			
Respuesta	(13)			
Sí	12,7			
No	87,3			

Fuente: Cálculos realizados por los autores en base a los censos de infraestructura escolar de Argentina, México y Perú.

Nota: La unidad de observación es la escuela.

3. Aspectos fundamentales

El garantizar que los niños y jóvenes con discapacidad de ALC tengan las mismas oportunidades para acceder a las escuelas y recibir educación de calidad que sus pares, sigue siendo un objetivo ambicioso que está lejos de ser una realidad. La inclusión plena en la educación de los niños con discapacidad requiere tanto una transformación significativa del sistema educativo, que cuente con los recursos y herramientas necesarias para identificar y apoyar a los estudiantes con discapacidad de manera oportuna, como un cambio en la sociedad y sus actitudes frente a la discapacidad y la creación de conciencia. En este estudio resaltamos cinco aspectos claves para lograr una educación inclusiva: (i) la identificación temprana de la discapacidad, (ii) la formación de docentes inclusivos, (iii) tener la infraestructura y recursos adecuados en las escuelas, (iv) la sensibilización y reducción de los estigmas, y (v) la transición a escuelas inclusivas (OMS y Banco Mundial, 2011; Rohwerder, 2015; Sector Educacional, UNESCO). Esta sección documeta los elementos fundamentales y programas prometedores que pueden mejorar la educación para todos los niños de la región.

3.1 Identificación temprana de las discapacidades

Desde una edad temprana, un niño con una discapacidad enfrenta diferentes factores de riesgo que impactan su desarrollo y, posiblemente, su supervivencia. Estos incluyen, entre otros, la pobreza, la discriminación, la violencia y el acceso limitado a los programas y servicios sociales (OMS y UNICEF, 2011). La primera infancia es un período muy importante para el desarrollo del niño y es el momento oportuno para asegurar una base sólida que influirá en toda su vida. De igual forma, el diagnóstico temprano de una discapacidad, en lugar de uno tardío, es importante para prevenir posibles problemas de desarrollo y para promover la inclusión. Por ejemplo, algunos estudios muestran evidencia de que intervenir en una etapa temprana de la vida un niño de espectro autista tiene un mayor impacto positivo

que cuando se realiza más tarde (Zwaigenbaum et al., 2015). Algunos estudios también han demostrado que los retrasos en el diagnóstico de dificultades auditivas pueden provocar retrasos en el desarrollo que podrían haberse evitado (Moeller, 2000; Stika et al. 2015). Es así que el no intervenir de forma temprana para apoyar al niño con discapacidad y a su familia, puede llevar a que la discapacidad se vuelva más grave, derivando en consecuencias de por vida, en aumento de la pobreza y en la exclusión (OMS y UNICEF, 2012).

Normalmente, la identificación temprana de una discapacidad se da en un centro de salud, algunas veces incluso al nacer, cuando se examina a los bebés recién nacidos para detectar discapacidades auditivas o de algún otro tipo. La evaluación médica se puede complementar con las evaluaciones escolares para garantizar que los niños reciban el apoyo adecuado a lo largo de sus vidas académicas. Mejores evaluaciones pueden informar al sistema educativo sobre el número de niños y jóvenes con discapacidades que se deberían matricular anualmente, con el fin de proporcionar los recursos y la capacidad adecuada a nivel de la escuela y ministerial. La formación de profesores también permitirá la detección temprana de discapacidades e informará los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidades.

Recuadro 1. La necesidad de información de calidad y de distribución de recursos más efectivos

Dado que los medios tradicionales de recolección de datos suelen tardar más de tres años en recopilar y procesar los datos de infraestructura escolar provenientes de las encuestas, muchas veces no se encuentran actualizados cuando se vuelven disponibles para los legisladores. Sin embargo, vale la pena recalcar que recientemente se hayan hecho esfuerzos para asignar los recursos de manera más efectiva. El ministerio de educación de Fiyi, por ejemplo, utiliza el sistema de información para la gestión de Fiyi (*Fiji Management Information System*, FEMIS, por su sigla en inglés) para evaluar las dificultades funcionales de los estudiantes, al igual que el nivel de accesibilidad en las instalaciones y la existencia de prácticas y materiales inclusivos. Si bien se espera que todas las escuelas cumplan con los estándares mínimos en cuanto a formación de profesores y la accesibilidad, la información de las necesidades de los estudiantes en las escuelas se utiliza para asignar recursos como auxiliares pedagógicos y para priorizar la distribución de los recursos limitados.

Los niños con dificultades en cualquiera de las siguientes áreas deben completar una evaluación estudiantil: el perfil de aprendizaje del estudiante (*Student Learning Profile*), que incluye vista, audición, movilidad (motricidad gruesa y fina), comunicación oral, comportamiento/socialización y emociones, así como los niños que sistemáticamente muestran un desempeño deficiente en las evaluaciones y las actividades escolares. Los datos recopilados ayudan a identificar a los niños con discapacidades o a aquellos que tuvieron riesgo de presentar alguna discapacidad que se interponga con su aprendizaje. La información se registra directamente en el FEMIS y queda disponible de forma inmediata. Las evaluaciones de las escuelas también se registran digitalmente en cada una de ellas. Es importante asegurar que los estudiantes con discapacidad, así como las organizaciones que apoyan a las personas con discapacidad, puedan participar del proceso junto a los administradores de las escuelas, quienes son los responsables de reportar la información.

Otra característica clave del sistema FEMIS es que permite que los padres sean partícipes del proceso, permitiéndoles incluir información acerca de las dificultades y del historial médico de sus hijos. Para garantizar la inclusión de los niños con discapacidad en escuelas convencionales y ayudarlos a desarrollar todo su potencial, los profesores pueden ayudar a los padres haciendo derivaciones médicas a los servicios de salud dependiendo del nivel de las dificultades de su hijo.

Derivaciones para niños diagnosticados con dificultades funcionales del Sistema de Información para la Gestión de Fiyi (*Fiji Management Information System*), basadas en el Perfil de Aprendizaje del Estudiante (*Student Learning Profile*)

Área funcional	Nivel de dificultad registrado en el Perfil de Aprendizaje del Estudiante				¿A quién se refiere? (la selección de estas opciones varía según la ubicación)
	Sin dificultad	Poca dificultad	Mucha dificultad	No lo puede hacer en absoluto	
Visión	X	√	√	√	Equipo médico escolar, hospital del distrito, Instituto Ojo Pacífico (<i>Pacific Eye Institute</i>), Proyecto Cielo (<i>Project Heaven</i>), optometrista.
Audición	X	√	√	√	Unidad de Audiología de Hilton (Suva) (<i>Hilton Audiology Unit</i>), equipo médico escolar, hospital del distrito, Proyecto Cielo (<i>Project Heaven</i>), audiólogo.
Motricidad gruesa	X	√	√	√	Fisioterapeuta en el hospital del distrito, centro de salud local.
Motricidad fina	X	!!	√	√	Fisioterapeuta en el hospital del distrito.
Aprendizaje (general)	X	!!	!!	!!	Las escuelas especiales pueden ayudar asesorando sobre cómo incluir a los estudiantes de manera más efectiva en las escuelas convencionales.
Aprendizaje (específico)	X	!!	√	√	Asesor estudiantil, especialista del lenguaje o matemático, psicólogo estudiantil (si está disponible), la Guía de Evaluación de Indicadores de Dislexia de Fiyi (<i>Dyslexia Indicators Assessment Tool for Fijii</i>).
Comportamiento/socialización	X	!!	√	√	Asesor estudiantil, psicólogo estudiantil (si está disponible).
Estado de ánimo	Muy triste, depresivo, ansioso, preocupado al menos una vez a la semana o más.				Asesor estudiantil, asistencia social, servicios de salud locales y servicios de sicología. Jóvenes Campeones de la Salud Mental de Fiyi (<i>Youth Champs for Mental Health Fijii</i>) http://youthchampsformentalhealth.org

Fuente: Sistema de Información para la Gestión de Fiyi, conjunto de desglose por discapacidad: Recomendaciones y Formularios (*Fiji Managing Information System Disability Disaggregation Package: Guidelines and Forms*).

Notas: X no aplica, !! no disponible o no necesario, √ necesario.

3.2 Formación de profesores

Un componente esencial para promover el aprendizaje efectivo de todos los niños y jóvenes es el acceso a profesores efectivos. Los profesores son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes y juegan un rol importante, no solo en cuanto a promover los espacios inclusivos, sino también un aprendizaje que se adapte a todos. Como se mencionó anteriormente, el marco legal internacional ha pasado de tener un enfoque de integración a uno de inclusión. Esto significa que no solo se espera que los estudiantes con discapacidades asistan a la escuela, sino también que participen en todas las actividades educativas como cualquier estudiante. De esta forma, los profesores y administradores de escuelas se enfrentan a nuevos desafíos para encontrar prácticas efectivas que promuevan el aprendizaje de estudiantes con discapacidades (Puertas Abiertas a la Inclusión (*Open Doors to Inclusion*, 2016)

Para esto, los profesores deben recibir capacitaciones y disponer de recursos adecuados (por ejemplo, asistentes pedagógicas), que les permitan manejar de manera proactiva la diversidad en el aula de clases. Sin embargo, existen diferentes barreras en los sistemas educativos actuales de la región. Por ejemplo, muchos países de la región de ALC tienen una gran cantidad de estudiantes por clase, lo que ya en sí presenta sus propios desafíos. Además, los profesores no tienen conocimientos adecuados para enseñar a niños con dificultades funcionales y trastornos de conducta. Para superar estos retos necesitamos que, en primer lugar, los profesores se capaciten para que puedan enseñar a estudiantes con diferentes tipos de discapacidades, incluyendo discapacidades mentales o intelectuales. Segundo, los asistentes pedagógicos y las tecnologías que facilitan el aprendizaje pueden ofrecer un apoyo fundamental al trabajo que realizan los profesores. Tercero, es esencial hacer un plan de estudios más flexible y añadir procesos de evaluación inclusiva para los estudiantes, de tal forma que las personas con discapacidad queden plenamente incluidas en el sistema educativo. De igual forma, estos también deben ser capaces de promover en su aula la conciencia y una actitud positiva sobre las discapacidades.

Los principios de la educación inclusiva implican una expansión del conocimiento y habilidades de los profesores de tal manera que sean capaces de trabajar en un entorno inclusivo. En la mayor parte del mundo, la formación inicial de los futuros profesores incluye solo un módulo rápido respecto a los niños con discapacidades, mientras que solo los programas pedagógicos de educación especial les entregan una formación profunda en este tema.

Recuadro 2. El caso de Perú

En el 2015, el Ministerio de Educación de Perú certificó a aproximadamente 1.940 profesores que participaron en tres cursos de capacitación virtual. Estos fueron desarrollados en colaboración con la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales, RIINEE, y se enfocan en la enseñanza a niños con deficiencias visuales o auditivas, y autismo. Ese mismo año fue la primera vez que el Ministerio de Educación reconoció el compromiso de las instituciones educacionales para promover un ambiente de educación inclusiva.¹

¹ Para más información, ver: www.minedu.gob.pe/educacioninclusiva.

La formación adecuada de profesores debería continuar a lo largo de sus carreras, ofreciéndoles oportunidades constantes para que desarrollen sus habilidades. La formación debe aumentar su capacidad de adaptación y permitirles satisfacer las necesidades e intereses de cada estudiante. Para esto es necesario diversificar las maneras de presentación y extrapolación de los contenidos curriculares. La Declaración de Salamanca dice lo siguiente:

“En las escuelas normales o institutos y universidades de formación docente se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres.” (Declaración de Salamanca)

Por otra parte, los profesores deben ser capaces de implementar el currículo con suficiente flexibilidad para que se adapte a las necesidades de los estudiantes en términos de sus características sociales, culturales e individuales, haciéndolo lo suficientemente flexible como para permitir la integración de métodos variados de aprendizaje en el aula (Bendinelli, 2018). Esto debe incluir, por ejemplo, la adaptación del contenido curricular en braille o al formato digital, la utilización de tecnologías que faciliten el aprendizaje y la individualización de los procedimientos de enseñanza buscando adaptarlos a un rango más amplio de habilidades y que ayuden a asimilar conceptos abstractos.

Además de capacitar a los profesores en prácticas pedagógicas específicas, su actitud hacia los estudiantes con discapacidad es fundamental para hacer efectiva la inclusión dentro del aula. Los profesores deben ser modelos ejemplares y disuadir cualquier actitud negativa hacia las personas con discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011). Al mostrar una actitud positiva al enfrentarse a situaciones diversas, los niños a los que enseñan seguirán su ejemplo. La responsabilidad de generar expectativas globales de inclusión y capacidad para que los estudiantes sean exitosos también debe recaer en los directores de las escuelas y las autoridades administrativas.

3.3 Infraestructura escolar y recursos apropiados

Como se mencionó anteriormente, las tasas de asistencia y terminación de la secundaria en la región de ALC de los niños y jóvenes con discapacidad están por debajo de las de sus pares sin discapacidad. Esto se relaciona en gran medida con el problema de acceso físico a las escuelas (por ejemplo, la falta de ascensores, puertas estrechas, la inexistencia de instalaciones apropiadas dentro del aula, entre otros), que hace todo más difícil para las personas con discapacidad. La falta de transporte accesible es otro factor que impide la asistencia escolar (OMS y Banco Internacional, 2011).

Cuadro 3. El caso de Chile

Se ha evaluado que en Chile aproximadamente 500.000 estudiantes viven con una discapacidad permanente o transitoria que requiere de actividades educacionales diferenciadas. El Programa de Integración Escolar de Chile (PIE), financia instituciones regulares que benefician directamente a los estudiantes con discapacidad. Más de la mitad de las escuelas de Chile ya participan en el programa voluntariamente. Las donaciones ayudan a cubrir materiales de diagnóstico, ayudas, capacitaciones, dispositivos de asistencia y materiales didácticos inclusivos, y se encuentran sujetas a un estrecho seguimiento por parte del gobierno sobre cómo se utilizan estos recursos. En el 2013, los estudiantes que asistían a través del PIE representaban al 6,4% de la población de escuelas convencionales en Chile (MINEDUC 2015, Contreras et al. 2018). Si bien la tasa de adopción de este programa por parte de las escuelas es muy alta, de más del 54%, existe la preocupación de que el carácter voluntario del programa pueda hacer que las escuelas se concentren más en algunas áreas de especialización que en las necesidades del estudiante.

Todos los estudiantes tienen el derecho a acceder a las escuelas con los recursos necesarios para promover la inclusión y el aprendizaje, lo que incluye el uso de la tecnología como un elemento clave para facilitar el aprendizaje (UNESCO, 2009). Las tecnologías educativas deben proporcionar a los niños con discapacidad acceso al currículum convencional, en lugar de uno aparte. En el caso de los estudiantes con discapacidades visuales, auditivas o motrices, estas tecnologías tienen el potencial para facilitar tanto la participación en el aula de clases como el aprendizaje. Para aprovechar los beneficios de estas tecnologías, es importante que vayan acompañadas de capacitaciones adecuadas para los docentes y soporte técnico para su uso y mantenimiento adecuado.

3.4 Sensibilización y estigmatización

Muchos estudios han argumentado que la interacción social en los entornos inclusivos beneficia a todas las personas al aumentar la percepción de los estudiantes sobre la pluralidad, al estimular la empatía y al promover las habilidades intelectuales (Hassan, 2017). Dado que muchas personas siguen considerando que las discapacidades son un tabú, los gobiernos de ALC deben comprometerse a generar conciencia sobre la necesidad de la educación inclusiva. Las escuelas con diversidad escolar ya tienen la base para cambiar las actitudes de los demás actores del sistema educativo, contribuyendo así a formar una sociedad libre de discriminación.

Crear conciencia sobre las discapacidades y la adopción de la educación inclusiva puede ser complejo. La prevalencia de la discapacidad en los niños de 6 a 17 años es la mitad de aquellos entre 18 y 55 años, lo que refleja posiblemente que la discapacidad progresa con la edad. Sin embargo, esto podría ser el resultado de una estigmatización producida por los padres o por las dificultades a las que se enfrentan para evaluar a sus hijos. El sub reporte de las discapacidades puede también limitar la capacidad de las escuelas para entregar una asistencia estudiantil adecuada, lo que limita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, es fundamental que se les muestre a los estudiantes la forma de aceptar la diversidad para prevenir la exclusión, la violencia, el acoso y el abuso (OMS y Banco Mundial, 2011). A pesar de que se espera que la inclusión produzca resultados positivos en cuanto a las habilidades socioemocionales de todos los estudiantes, tengan o no alguna discapacidad, el proceso puede ser mucho más fluido si se establece un sentido de comunidad positivo que no se base sólo en la cooperación y el respeto dentro del aula, sino en todos los espacios escolares.

La falta de información rigurosa y comparable, junto con la ausencia de evidencia de programas exitosos, a menudo dificulta la comprensión de las discapacidades y de la educación inclusiva (Bakhshi et al. 2013). Si bien no es inusual que haya evidencia circunstancial acerca de los avances generados con respecto a la inclusión, hay una marcada escasez de estudios rigurosos. Los expertos también destacan la necesidad de tener herramientas más prácticas, al igual que estándares adecuados y correctos con indicadores creíbles que permitan evaluar la inclusión de las personas con discapacidad (Rohwerder, 2015).

3.5 Transición a escuelas inclusivas

El marco legal internacional que abarca la CDPD ha pasado del enfoque de la integración al de la inclusión en las escuelas convencionales. Se espera que los niños y jóvenes con discapacidad asistan a estas escuelas junto a sus pares sin discapacidad, y que participen en todas las actividades educativas donde se les proporcionen ajustes que se adapten a sus necesidades individuales. Muchos países en ALC

siguen enviando a sus estudiantes con discapacidad a escuelas especiales, lo que dificulta la transición de las escuelas a una inclusión plena.

De acuerdo con el CDPD, existe una tendencia mundial en incluir los niños con discapacidad en las actividades de escuelas convencionales en lugar de asignarlos a escuelas especiales. (Hehir et al. 2016). A pesar de que no se han realizado estudios experimentales, se ha descubierto que los estudiantes que se integran en las aulas convencionales presentan mejores resultados académicos a largo plazo que los estudiantes a los que se les enseña en escuelas especiales (Hehir et al. 2016). Los estudios en países desarrollados han revelado consistentemente que cuando la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas convencionales va acompañada de recursos adicionales, el rendimiento académico de los niños sin discapacidad no se ve afectado negativamente (Kalambouka et al. 2007). En Chile, un estudio reciente validó estos resultados con una evaluación rigurosa del impacto del programa PIE en el aprendizaje de los estudiantes (Contreras et al., 2018). En el período anterior al programa PIE, cuando no se les entregaban recursos adicionales a las escuelas, los estudiantes sin discapacidad experimentaron disminuciones en el resultado del aprendizaje en salas de clase inclusivas. El estudio muestra que la asignación de recursos en el programa PIE fue efectiva de tal manera que los resultados académicos no se ven afectados negativamente por las aulas inclusivas. Respecto a las habilidades socioemocionales, se espera que las escuelas inclusivas contribuyan a un ambiente de aprendizaje positivo para los estudiantes con y sin discapacidades y que generen externalidades positivas, particularmente respecto a la empatía y al compromiso escolar. Aún están pendientes estudios rigurosos que demuestren estos beneficios.

El cambio hacia las escuelas inclusivas, alejadas de la educación especial, requiere voluntad y compromiso político, al igual que un mensaje firme y coherente. La transformación no sucede de forma inmediata, y debe contemplar el entorno en el que funcionan las instituciones de educación especial. También es necesario aprovechar el conocimiento adquirido por estas instituciones y sus docentes, de tal manera que su experiencia y recursos puedan ser aprovechados en las escuelas inclusivas. Por ejemplo, las escuelas especiales en Malta y Portugal se han convertido en centros de recursos que ofrecen capacitación a los profesores y al personal de las escuelas inclusivas y además realizan evaluaciones a los estudiantes, pero no proveen servicios directos a los estudiantes.

4. Comentarios finales

Para brindar un mejor apoyo a los esfuerzos de los países para alinear sus políticas educativas con los derechos a una educación inclusiva y de calidad, plasmados tanto en el CDPD como en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se deberían considerar las siguientes medidas claves:

- Mejorar la identificación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y la información sobre las necesidades de los estudiantes, la asistencia escolar, la accesibilidad y los recursos, por medio de:
 - el fortalecimiento de los instrumentos de identificación y el diagnóstico temprano de la discapacidad;
 - la aplicación de encuestas para recolectar mayor información sobre accesibilidad escolar.
 - el uso de instrumentos que trasciendan la simple medición del acceso a la escuela para las personas con discapacidades motrices, para incorporar mediciones de acceso universal para estudiantes con todo tipo de discapacidad; y
- Establecer estándares universales para garantizar la accesibilidad y la inclusión de todos los estudiantes a la educación, con recursos adicionales destinados a escuelas con necesidades, mediante:
 - i) la reducción de barreras físicas para acceder a las instalaciones educativas;
 - ii) la promoción de las tecnologías que facilitan la enseñanza y el aprendizaje;
 - iii) la capacitación de profesores y la disponibilidad de ayudantes calificados, formados específicamente para ayudar a los estudiantes con discapacidad (por ejemplo, capacitándolos en el uso productivo de tecnologías que faciliten el aprendizaje).
- Reducir el estigma por medio de la práctica de la inclusión en niveles altos para demostrar compromiso y participación.

Referencias

- Ainscow, Mel, y Margarida César. "Inclusive Education Ten Years after Salamanca: Setting the Agenda." *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, no. 3, 2006, pp. 231–238. JSTOR, JSTOR, www.jstor.org/stable/23421604.
- Bakhshi, P., M. Kett, y K. Oliver, 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?* Londres: EPPI-Center, Unidad de Investigación de las Ciencias Sociales (*Social Science Research Unit*), Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Bassi, M., M. Busso y J.S. Muñoz. 2013. "¿El vaso está medio vacío o medio lleno? Tasas de matriculación escolar, de graduación y de deserción escolar en América Latina" Documento de trabajo IDB-WP-462. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bendinelli, R. 2018. Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios. Publicado el 6 de Julio en el sitio web del Instituto Rodrigo Mendes. <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>
- Berlinski, S., Duryea, S., Castillo, A. y Freitas, L. (próxima publicación, 2019). Measuring Disability in Latin America and the Caribbean.
- Chang, H. N., Davis, R. (2015). Mapping the early attendance gap. Rescatado de <http://www.attendanceworks.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/07/Mapping-the-Early-Attendance-Gap-Final-4.pdf>
- Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S. Zúñiga, I. 2018. Efecto de la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, evidencia para Chile. Mimeo.
- Duryea, S., S. Galiani, H. Nopo y C. Piras. 2012. "Gender Differences in Education in Latin America and the Caribbean: Girls Outpacing Boys." In *Gender and Ethnic Earnings Gaps in Latin America and the Caribbean*.
- Hassan, A. E., H. Hassan, A. Adhabi y L. Wright-Jones. 2017. The Impact of Inclusion Setting on Social Interaction and Psychological Adjustment of Students with Disabilities. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*. 4. 121-128.
- Kalambouka, A., P. Farrell, A. Dyson, y I. Kaplan. 2007. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research* 49, no. 4.
- Centro de Población de Minnesota (*Minnesota Population Center*). Serie de Microdatos de Uso Público Integrado, Internacional (*Integrated Public Use Microdata Series, International*): Versión 7.1 [conjunto de datos]. Minneapolis, MN: IPUMS, 2018. <https://doi.org/10.18128/D020.V7.1>
- Moeller, M.P. 2000. Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*. 106 (3): E43.

- Puertas Abiertas a la Inclusión (*Open Doors to Inclusion*), educación física integrada (*inclusive physical education*). 2016. [en línea] Disponible en: <https://institutorodrigomendes.org.br/portas-abertas/files/impact-report-2016.pdf> [Revisado el 29 de noviembre del 2018].
- Rohwerder, B. 2015. *Disability inclusion: Topic Guide*. Noviembre. Birmingham, Reino Unido: GSDRC, Universidad de Birmingham. Disponible en [at www.gsdr.org/wp-content/uploads/2015/11/DisabilityInclusion.pdf](http://www.gsdr.org/wp-content/uploads/2015/11/DisabilityInclusion.pdf).
- Stika, Carren J et al. 2015. "Developmental outcomes of early-identified children who are hard of hearing at 12 to 18 months of age" *Early human development* vol. 91, páginas 47-55.
- UNESCO. 2009. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. [en línea] París: Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [Revisado el 7 de diciembre de 2015].
- UNESCO. 2003. Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785>.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) y Banco Mundial. 2011. *World Report on Disability*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Disponible en www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) y UNICEF. 2012. El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate. Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/iris/handle/10665/75355>
- Zwaigenbaum, L., M. Bauman, R. Choueriri, C. Kasari, et al. 2015. "Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research." *Pediatrics* 136 vol. 1: S60–81. Disponible en http://pediatrics.aappublications.org/content/136/Supplement_1/S60.

5. Anexo 1

Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas)

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y -19- sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

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

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

- (a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del Sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- (b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- (c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- (d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- (e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

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

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

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

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

6. Anexo 2

Formulario para la infraestructura escolar del Sistema de Información para la Gestión de Fiyi

General	Sí o No	Si la respuesta es No, ¿qué planes existen para aumentar la accesibilidad?
¿Es el camino que llega hasta la escuela accesible para estudiantes en sillas de ruedas, incluso en temporada de lluvia?		
¿Hay escalones para llegar a la entrada principal?		
Si la respuesta es sí, ¿hay una rampa adecuada en buenas condiciones que una persona en silla de ruedas pueda utilizar?		
¿Es la entrada principal del colegio lo suficientemente amplia para que una persona en silla de ruedas pueda entrar?		
¿Es el área principal accesible para los estudiantes con discapacidad?		
¿Es la sala de primeros auxilios accesible para los estudiantes con discapacidades?		
¿Es la biblioteca accesible para los estudiantes con discapacidades?		
¿Son las áreas recreacionales accesibles para las personas con discapacidad?		
Señalización (marcadores táctiles, indicaciones claras): ¿Pueden los niños con dificultades visuales o auditivas recorrer el colegio de manera segura e independiente?		
Situaciones de emergencia: En las políticas y procedimientos escolares, ¿se considera específicamente a los estudiantes y al equipo con discapacidad?		
Agua, saneamiento e higiene		
¿Son los baños accesibles para los niños y niñas con discapacidades físicas? (rampas, barandas)		
¿Son las instalaciones de lavamanos accesibles para niños y niñas con alguna discapacidad física? (grifos y jabón al alcance)		
¿Es el agua para consumo accesible para niños y niñas con discapacidad?		
Edificios	Número	
1er. edificio – marcador del plano del lugar: _____		
Cantidad de pisos		

Cantidad de pisos que son accesibles para los estudiantes con alguna discapacidad física (rampas o ascensores)		
Cantidad de salas de clases		
Cantidad de salas de clases que son accesibles para los estudiantes con discapacidades físicas		
2do. edificio – marcador del plano del lugar: _____		
Cantidad de pisos		
Cantidad de pisos que son accesibles para los estudiantes con alguna discapacidad física (rampas o ascensores)		
Cantidad de salas de clases		
Cantidad de salas de clases que son accesibles para los estudiantes con alguna discapacidad física		
3er. edificio – marcador del plano del lugar: _____		
Cantidad de pisos		
Cantidad de pisos que son accesibles para los estudiantes con alguna discapacidad física (rampas o ascensores)		
Cantidad de salas de clases		
Cantidad de salas de clases que son accesibles para los estudiantes con alguna discapacidad física		
4to. edificio – marcador del plano del lugar: _____		
Cantidad de pisos		
Cantidad de pisos que son accesibles para los estudiantes con alguna discapacidad física (rampas o ascensores)		
Cantidad de salas de clases		
Cantidad de salas de clases que son accesibles para los estudiantes con alguna discapacidad física		
Transporte		
Por favor, marque y/o describa cómo los niños con alguna discapacidad física o sensorial se trasladan desde y hacia la escuela.	<input type="checkbox"/> Bus escolar adaptado y accesible <input type="checkbox"/> Bus escolar que no está adaptado, pero otras personas les brindan asistencia física <input type="checkbox"/> Vehículos particulares o taxi <input type="checkbox"/> Otro: _____	
Materiales o equipamiento especial	Sí/No/No es necesario	Calidad alta = 1, Calidad promedio = 2, Baja calidad = 3

¿Tiene tu escuela una cantidad suficiente de los siguientes materiales para los estudiantes que los necesitan?		
Libros en braille		
Audiolibros (niños que escuchan CD, cintas, etc.)		
Bucle auditivo (para personas con audífonos)		
Mobiliario modificado		
Dispositivos asistivos para el agarre (por ejemplo, para lápices)		
Lectores de pantalla en computadores		
Señalización grande de fácil lectura		

Fuente: Sistema de Información para la Gestión de Fiyi, conjunto de desglose por discapacidad: Recomendaciones y Formularios (*Fiji Managing Information System Disability Disaggregation Package: Guidelines and Forms*):

7. Anexo 3

Datos censales													
		Tasas de asistencia, entre 6 y 11 años				Tasas de asistencia, entre 12 y 17 años				Tasas de terminación, entre 25 y 34 años			
		<u>Femenino</u>		<u>Masculino</u>		<u>Femenino</u>		<u>Masculino</u>		<u>Femenino</u>		<u>Masculino</u>	
País	Año	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad
BRA	2010	97,5	96,5	97,2	94,9	89,8	89,1	89,6	87,3	54,5	46,8	46,5	40,5
CRI	2011	94,1	96,9	94,4	94,4	84,5	84,1	83	78,3	46,1	42,3	40,9	34,3
DOM	2010	96,3	86,4	95	80,6	88,1	81,1	86,5	71,1	50,8	45,8	37,7	30,9
ECU	2010	97,1	84	96,8	81,6	83,2	66,6	83,7	64,2	49,4	28,9	48	27,6
MEX	2010	97,1	82,7	96,8	82,6	79,9	63,5	79	60,5	38,5	19,7	38,6	18,2
PAN	2010	97,5	93,2	97,3	94,8	88,4	84,8	88,2	82,1	58,4	49	49,1	37,8
TTO	2011	98,4	84	98,1	80	91,6	75,8	89	68,1	81,5	56,7	75,7	51,6
URY	2011	99,3	97,5	99,2	97,6	87	81,6	81,2	74	44	29,4	34,1	21,9

Fuente: Berlinski et al. 2019.

Encuestas de hogares											
		Tasas de asistencia, entre 6 y 11 años				Tasas de asistencia, entre 12 y 17 años					
		<u>Femenino</u>		<u>Masculino</u>		<u>Femenino</u>		<u>Masculino</u>		<u>Masculino</u>	
País	Año	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad	Sin discapacidad	Con discapacidad
BOL	2017	98,6	83,8	98,0	88,2	96,2	91,3	95,5	86,3		
CHL	2017	99,4	98,1	98,5	97,6	97,2	96,0	97,5	96,0		
CRI	2017	99,3	96,8	99,1	93,4	93,7	77,2	91,9	82,0		
MEX	2016	99,5	89,6	99,3	88,2	85,4	63,0	84,8	64,9		

Fuente: Cálculos realizados por los autores. Banco Interamericano de Desarrollo: Encuestas de Hogares Armonizadas de América Latina y el Caribe.

Nota: Los estudiantes que estaban de vacaciones durante la semana de la encuesta, pero que sí estaban matriculados, se registraron como asistentes a la escuela.

Se analizaron las siguientes encuestas de hogares: Bolivia – Encuesta de Hogares 2017; Chile – CASEN 2017; Costa Rica – Encuesta nacional de Hogares 2017; México – Encuesta nacional de ingresos y Gastos de los Hogares 2016.