

Legislación y políticas de educación inclusiva

Cuadernillo 3



© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2014

Acerca de la autora: Gerison Lansdown fue directora fundadora de la organización *Children's Rights Alliance for England* y es consultora internacional con una larga trayectoria de publicaciones y conferencias sobre el tema de los derechos de los niños y niñas. Ha participado activamente en las negociaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es asociada principal del *International Institute for Child Rights and Development* de Victoria (Canadá) y presidenta del *Child-to-Child Trust*. Además, es miembro de la junta asesora editorial de la Revista Canadiense de los Derechos del Niño y fue vicepresidenta de UNICEF Reino Unido.

Para reproducir cualquier sección de esta publicación es necesario solicitar permiso. Se garantizará el permiso de reproducción gratuito a las organizaciones educativas o sin fines de lucro. A otro tipo de entidades se les solicitará pagar una pequeña cuota.

Coordinación: Paula Frederica Hunt
Edición: Stephen Boyle
Diseño: Camilla Thuve Etnan

Sírvase dirigirse a la División de Comunicaciones, UNICEF, Atención: Permisos, 3 United Nations Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos.
Tel.: 1-212-326-7434
E-mail: nyhqdoc.permit@unicef.org

Nuestro mayor agradecimiento a Australian Aid por su firme apoyo a UNICEF y a sus colaboradores y asociados, quienes están comprometidos en hacer realidad los derechos de niños, niñas y adultos con discapacidad. La Alianza sobre Derechos, Educación y Protección (*Rights, Education and Protection, REAP*) entre Australian Aid y UNICEF contribuye a poner en práctica el mandato de UNICEF de promover la protección de los derechos de todos los niños y niñas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que alcancen plenamente sus potencialidades.

Esta publicación es una adaptación del documento originalmente realizado en inglés por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2014, con el título *Legislation and Policies for Inclusive Education*, escrito por Gerison Lansdown. Esta adaptación fue realizada por UNICEF LACRO en 2018, en la Ciudad de Panamá, bajo la dirección de María Cristina Perceval, Directora Regional, con el objetivo de adecuar la obra original al contexto de la región de América Latina y el Caribe.

En caso de discrepancia entre la obra original y esta traducción, solo el texto de la obra original se considerará como válido. La elaboración de la versión en español fue coordinada por Vincenzo Placco y Mi Ri Seo; la adaptación por Patricia Brogna, Karla Gallardo Fernández, Gilda García Sotelo y Claudia L. Peña Testa; y la edición por Constanza Bellet.



Legislación y políticas de educación inclusiva

Cuadernillo 3

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted	4
Acrónimos y abreviaturas	6
I. Comprender el enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos	7
II. Evaluar el contexto del país	10
III. Legislación y políticas públicas específicas de educación inclusiva	13
Acceso y disponibilidad.....	13
Eliminación de las barreras actitudinales.....	17
Respeto por la identidad, la cultura y la lengua.....	21
IV. Estructuras gubernamentales para apoyar la educación inclusiva	22
La educación de todos los niños y niñas es responsabilidad de los ministerios de educación..	22
Coordinación intersectorial.....	24
Estructuras gubernamentales descentralizadas.....	28
V. Legislación y políticas públicas generales de apoyo a la educación inclusiva	30
Poner fin a la institucionalización.....	30
Garantizar el derecho a la no discriminación.....	35
Derecho a la protección de la integridad personal y física	36
Derecho a la participación de niños y niñas	39
VI. Resumen de los puntos clave	42
Referencias	43

Lo que este cuadernillo puede hacer por usted

El propósito de este cuadernillo es apoyar al personal de UNICEF y a nuestros socios a comprender las leyes y políticas públicas que deben ser introducidas para proveer el entorno necesario y favorable para la educación inclusiva.

En este cuadernillo se le presentará:

- *Un enfoque de educación inclusiva basado en los derechos humanos.*
- *Un panorama de las medidas generales que requieren tomar los gobiernos para implementar la educación inclusiva.*
- *Los argumentos a favor de la legislación y las políticas públicas específicas de educación inclusiva.*
- *Las barreras que impiden el acceso de niños y niñas con discapacidad a la educación inclusiva.*
- *Las medidas necesarias para garantizar el respeto de los derechos de niños y niñas con discapacidad en el ámbito educativo.*

Objetivos de aprendizaje

Este cuadernillo proporcionará una perspectiva general de la legislación y las políticas públicas que, de conformidad con los estándares internacionales de derechos humanos, deben adoptarse para crear el entorno adecuado para promover, proteger y garantizar el derecho a la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad. Los objetivos de aprendizaje son los siguientes:

- Conocer el enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos.
- Detallar las medidas específicas necesarias para la implementación de la educación inclusiva de calidad.
- Comprender la importancia de las estructuras gubernamentales que se requieren para implementar la educación inclusiva.
- Describir la legislación y las políticas públicas generales indispensables para construir un entorno favorable para la educación inclusiva.
- Reconocer las barreras que impiden el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva.

Para más información sobre los siguientes temas, por favor, revise los siguientes cuadernillos incluidos en esta serie:

1. Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF
2. Definición y clasificación de la discapacidad
3. Legislación y políticas de educación inclusiva (este cuadernillo)
4. Recopilación de datos sobre niños y niñas con discapacidad
5. Mapeo de niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela
6. Los EMIS y los niños y niñas con discapacidad
7. Asociaciones, abogacía y comunicación para el cambio social
8. Financiación de la educación inclusiva
9. Programas preescolares inclusivos
10. El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación
11. El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje
12. Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas
13. Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva
14. Planificación, monitoreo y evaluación

Cómo utilizar este cuadernillo

A lo largo de este documento, usted encontrará recuadros que contienen los puntos principales de cada sección, estudios de casos y lecturas complementarias recomendadas.



Acrónimos y abreviaturas

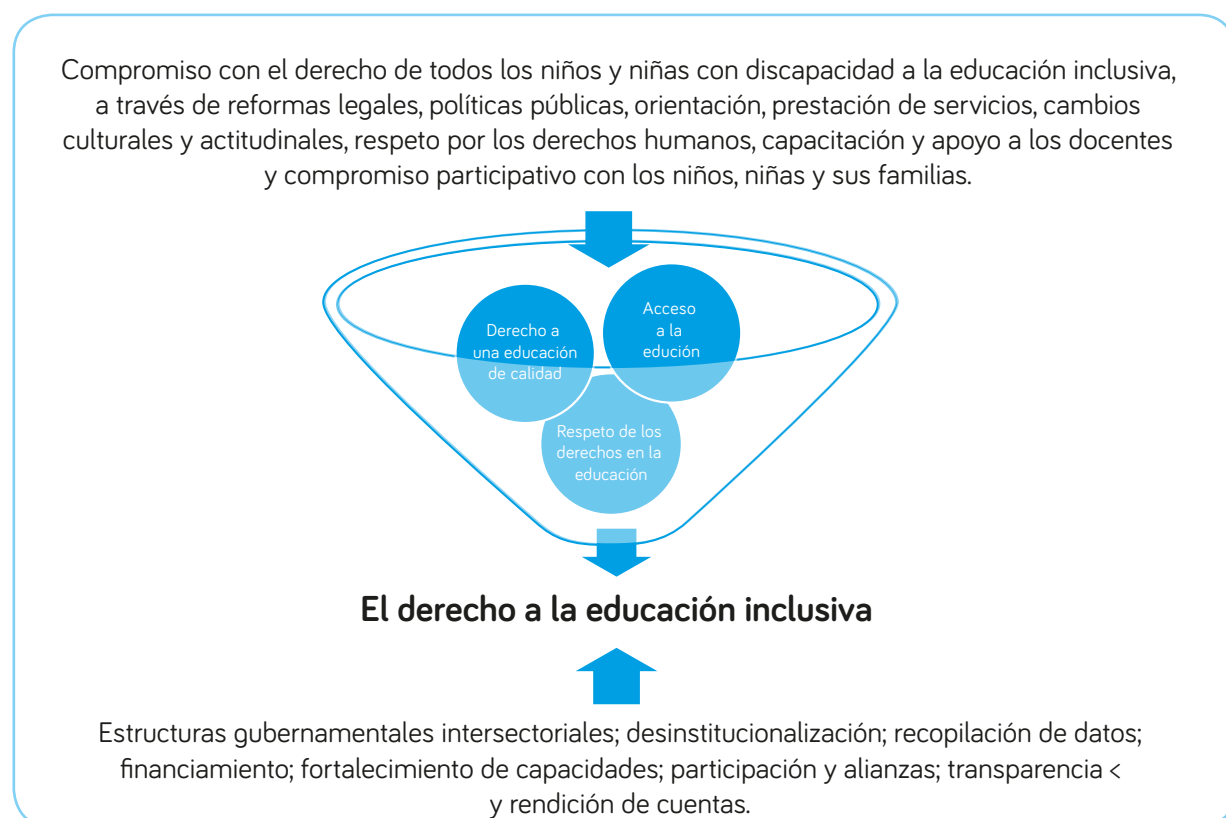
ASH	Agua, Saneamiento e Higiene
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
GAP	Grupos de Apoyo a los Padres
ONG	Organizaciones no gubernamentales
OPD	Organizaciones de personas con discapacidad
RBC	Rehabilitación Basada en la Comunidad

I. Comprender el enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos

El enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos requiere entender la inclusión desde una perspectiva educativa que incluye a todos los niños y niñas y está sustentada en las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Esto representa un cambio profundo en la manera en la que se conciben la mayoría de los sistemas educativos, que requiere el compromiso de crear sistemas y escuelas que respondan a las necesidades individuales de los niños y niñas, en vez de obligarlos a adaptarse a sistemas rígidos y estructuras predeterminadas. Para lograr este cambio, es preciso poner en funcionamiento una amplia gama de medidas para eliminar las barreras que obstaculizan la implementación de la educación inclusiva y para construir un marco sobre el cual esta pueda sostenerse.

En el cuadernillo 1, se presentó el marco de referencia del enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos, que se reproduce en la Figura 1.

Figura 1



En este marco de referencia, se puede observar que existe una serie de “componentes” que deben acomodarse para sostener el enfoque de la educación basado en los derechos humanos para todos los niños y niñas con discapacidad. En primer lugar, la educación inclusiva requiere un amplio reconocimiento y compromiso por parte de los gobiernos, que se traduzca en responsabilidades específicas para las distintas instituciones y departamentos gubernamentales. La educación inclusiva implica la introducción de una base común e integral de legislación, políticas públicas, estrategias, apoyos y servicios para construir la cultura, el entorno y el compromiso necesarios para eliminar las barreras a la educación de calidad para todos los niños y niñas con discapacidad.

Fundamentado en este marco de referencia, resulta esencial aplicar medidas específicas para abordar los siguientes derechos:

- El derecho a la educación de todos los niños y niñas, junto con la identificación y remoción de las barreras y obstáculos para el acceso.
- El derecho a una educación de calidad que proporcione un currículo relevante asentado en una pedagogía atenta a las distintas formas de aprendizaje y que cree espacios de aprendizaje inclusivos en lugar de excluyentes.
- El derecho a una educación que sea respetuosa de la cultura, proteja a niños y niñas y garantice los derechos de participación de niños y niñas. En otras palabras, un contexto en el que los niños y niñas estén seguros, respetados en su integridad física y emocional y donde sus voces sean escuchadas y tomadas en consideración.

Este cuadernillo se centra en la legislación y las políticas públicas generales y específicas de educación descritas en el marco de referencia, las cuales constituyen el soporte imprescindible para la implementación de una educación inclusiva para todos los niños y niñas.

Para otros ámbitos relacionados con políticas públicas intersectoriales y con políticas públicas específicas de educación inclusiva, tales como la recopilación de datos, el financiamiento, las asociaciones, la formación, los entornos de aprendizaje y el monitoreo y la evaluación, véanse los cuadernillos correspondientes.



II. Evaluar el contexto del país

Cada país se encuentra en una etapa distinta de desarrollo en cuanto a su legislación y a las políticas públicas de educación inclusiva, así como también respecto de la voluntad política y los cambios actitudinales que se requieren. Además, históricamente los Estados han abordado de maneras muy distintas la situación de los niños y niñas con discapacidad, y esta variedad de respuestas puede influir de formas diferentes en la adopción de las medidas que se necesitan para implementar la educación inclusiva. En los últimos años, muchos países desarrollados han registrado avances significativos hacia la educación inclusiva, respaldados por legislaciones, servicios basados en la comunidad y apoyo especializado a la enseñanza. Sin embargo, otros países han priorizado intervenciones basadas en instituciones especiales para niños y niñas con discapacidad, otorgando poca o ninguna atención al desarrollo de servicios de apoyo basados en la comunidad. Actualmente, algunos países están tratando de corregir este enfoque, sin embargo, el avance hacia la educación inclusiva sigue teniendo un largo camino por delante.

Por el contrario, en muchos países en desarrollo, existen pocas instituciones y formas de apoyo, y a menudo las familias carecen de cualquier tipo de asistencia en el cuidado de sus niños y niñas con discapacidad. Muy pocos países han proporcionado tradicionalmente una educación –sea esta del tipo que fuere– a los niños y niñas con discapacidad. En tales contextos, de todas formas, es necesario crear las condiciones básicas para la educación inclusiva, como invertir en la educación y comunicación con las familias, las comunidades, los tomadores de decisiones y otros actores relevantes, a fin de crear conciencia sobre el derecho y las capacidades que tienen los niños y niñas con discapacidad para aprender.

Por último, en aquellos países que se enfrentan a conflictos y desastres humanitarios, los sistemas educativos y de atención a los niños y niñas se encuentran a menudo destruidos o debilitados. Sin embargo, cuando se invierten recursos significativos, el proceso de reconstrucción puede brindar una oportunidad para adoptar un enfoque más inclusivo. En algunos casos, construir un nuevo sistema puede ser un camino más fácil hacia la educación inclusiva que adaptar un sistema ya existente. Aun así, frecuentemente la oportunidad de reconstruir de manera inclusiva se pierde si no se realizan esfuerzos coordinados de abogacía con los actores claves.

Actividad uno

El cuadro que se presenta a continuación puede ser utilizado para llevar a cabo una evaluación amplia sobre los progresos realizados respecto a la introducción de legislaciones y políticas públicas necesarias en su país, si la hubiera. De ser posible, esta actividad debe desarrollarse de manera grupal, incluyendo a todas las partes interesadas. Una vez completada esta evaluación, le será más sencillo identificar las prioridades legislativas y de políticas públicas, así como las áreas que requieren acciones para avanzar en la promoción de la educación inclusiva.

TOME EN CUENTA LO SIGUIENTE: Es posible que el contexto de su país no coincida exactamente con ninguno de los criterios que se mencionan en el cuadro. A pesar de ello, estos pueden ser utilizados como una referencia general.

Legislación y políticas públicas para la educación inclusiva	Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
1. Cada niño y niña tiene derecho a la educación	Existe una ley o política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de recibir educación en entornos inclusivos y hace mención explícita a los niños y niñas con discapacidad. Existe un plan o una política general inclusiva para todos los niños y niñas, que aborda en la práctica cuestiones relativas a la equidad.	Existe una ley o política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de recibir educación en entornos inclusivos y hace mención explícita a los niños y niñas con discapacidad. Existe un plan o una política específica de educación inclusiva.	Existe una ley o política pública que establece el derecho de todos los niños y niñas de ir a la escuela, sin embargo, no menciona explícitamente a los niños y niñas con discapacidad.	No existe una ley o política pública que establezca el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad.
2. La escuela y el entorno de aprendizaje son accesibles	El Gobierno invierte en consultas amplias con la comunidad de personas con discapacidad para identificar y eliminar las barreras físicas, actitudinales, de comunicación y de transporte que impiden la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad. Se han introducido políticas y recursos para hacer frente a dichas barreras. Todas las escuelas tienen aulas accesibles y/o cuentan con ajustes razonables que eliminan las barreras de comunicación y físicas (incluyendo servicios sanitarios y áreas de recreación accesibles).	Más de la mitad de las escuelas tienen aulas y servicios sanitarios accesibles y ajustes en el ámbito de la comunicación. El Gobierno reconoce la existencia de múltiples barreras y está tomando medidas caso a caso y no mediante una política general.	Menos de la mitad de las escuelas son accesibles (incluyendo servicios sanitarios). Algunas escuelas tienen aulas accesibles o con rampas improvisadas. No se cuenta con formas de comunicación accesible, tales como señales. El Gobierno reconoce la necesidad de atender las barreras físicas y de comunicación que impiden el acceso a las escuelas, incluyendo las escaleras, puertas estrechas y transportes inaccesibles. No existe una política general ni recursos para eliminar estas barreras. Tampoco hay acciones específicas con respecto a otros tipos de barreras.	Prevalece el modelo médico de la discapacidad. No hay inversiones para el análisis o la eliminación de las barreras en la educación inclusiva.
3. Los docentes, incluidos los docentes con discapacidad, reciben apoyo para trabajar en entornos de educación inclusiva	La política o los planes de educación inclusiva contienen recomendaciones sobre la formación previa al servicio y la formación permanente de los docentes en educación inclusiva. La política se encuentra en fase de implementación. El Gobierno está comprometido con la contratación y formación de docentes con discapacidad y se han derogado las barreras normativas para su contratación. Se han realizado inversiones para promover y apoyar su acceso a las universidades.	La política o los planes de educación inclusiva contienen recomendaciones sobre la formación previa al servicio y la formación continua de los docentes en educación inclusiva. El Gobierno está comprometido con la contratación y formación de docentes con discapacidad, sin embargo, no se han implementado políticas públicas para este propósito.	El Gobierno se encuentra planificando la formación en educación inclusiva. El Gobierno está dispuesto a contratar docentes con discapacidad, sin embargo, no se han realizado inversiones para este propósito.	No existen planes para la formación de docentes en educación inclusiva. No hay docentes con discapacidad en las escuelas. No hay políticas públicas ni compromisos para su contratación.

Legislación y políticas públicas para la educación inclusiva	Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
4. Todo niño y niña tiene derecho a la protección contra la discriminación por motivos de discapacidad	El principio de la no discriminación por motivos de discapacidad está establecido tanto en la Constitución como en la legislación y está respaldado por políticas públicas claras y estrategias que establecen mecanismos para su aplicación.	Existen leyes que garantizan la no discriminación por motivos de discapacidad, pero no se han tomado acciones para asegurar su implementación.	Existe una ley general contra la discriminación, pero no hay ninguna referencia –implícita o explícita– a la discapacidad.	No existe protección contra la discriminación en la legislación ni en la Constitución.
5. Los niños y niñas están protegidos contra cualquier tipo de violencia en las escuelas	La ley prohíbe todas las formas de castigo corporal o tratos humillantes en todas las escuelas. La ley se promueve y los docentes tienen acceso a la formación en formas positivas de disciplina. Existe la obligación de que las escuelas cuenten con estrategias de prevención del acoso escolar que tomen en cuenta específicamente las dimensiones de la violencia relacionadas con el género y la discapacidad.	La ley prohíbe todas las formas de castigo corporal en las escuelas, pero se brinda poco apoyo a los docentes para asegurar su cumplimiento. En general, los niños y niñas no conocen la ley.	La política gubernamental desalienta el uso del castigo corporal, pero no lo prohíbe.	No existen leyes que prohíban el castigo corporal en las escuelas ni políticas de prevención del acoso escolar.
6. Los niños y niñas tienen derecho a participar democráticamente en las escuelas y a ser consultados sobre las políticas educativas	Existen obligatoriamente consejos estudiantiles y comités de gestión escolar en los que los estudiantes tienen una incidencia efectiva sobre las decisiones importantes. Los consejos estudiantiles son plenamente representativos de todo el cuerpo estudiantil, y los niños y niñas con discapacidad desempeñan un papel activo. El Gobierno consulta a los niños y niñas con discapacidad sobre las estrategias de fortalecimiento de la educación inclusiva.	Los consejos estudiantiles son comunes en las escuelas regulares, pero solo en pocas escuelas especiales. En las escuelas inclusivas, los niños y niñas con discapacidad tienden a ser excluidos de los consejos escolares.	Existen consejos estudiantiles en algunas escuelas regulares, pero no hay ninguna clase de oportunidades para que los niños y niñas con discapacidad sean tomados en cuenta.	En ninguna escuela existen consejos estudiantiles u otros mecanismos para que los niños y niñas puedan expresar sus puntos de vista.
7. El acceso a la educación para los niños y niñas con discapacidad es responsabilidad del Ministerio de Educación	El Ministerio de Educación es responsable de la educación de todos los niños y niñas y cuenta con políticas públicas explícitas para asegurar que todos los niños y niñas con discapacidad estén en la escuela.	La educación de los niños y niñas con discapacidad depende del Ministerio de Educación, pero este cuenta con recursos limitados, y muchos niños y niñas con discapacidad permanecen fuera de la escuela.	El Gobierno tiene la intención de traspasar la responsabilidad de la educación de los niños y niñas con discapacidad al Ministerio de Educación, pero no existe un cronograma definido para ello.	La responsabilidad de todos los asuntos relacionados con los niños y niñas con discapacidad recae en el Ministerio de Salud, en el Ministerio de Bienestar Social o su equivalente.
8. Existe un enfoque intersectorial y coordinado para la educación inclusiva	Existe una clara política pública intersectorial de educación inclusiva, que comprende los ministerios de educación, bienestar social, protección de la niñez, salud, planificación, agua y saneamiento, economía, etc.	Existe una política pública intersectorial de educación inclusiva, pero su implementación es limitada.	Existe cierta colaboración entre los ministerios claves, pero es de carácter <i>ad hoc</i> e informal.	No existe coordinación entre los sectores gubernamentales.

Legislación y políticas públicas para la educación inclusiva	Ejemplar (4 puntos)	Consolidada (3 puntos)	Incipiente (2 puntos)	Débil (1 punto)
9. Los niños y niñas con discapacidad están bajo el cuidado de sus familias o de familias sustitutas	Los niños y niñas con discapacidad reciben atención a través de servicios de apoyo basados en la comunidad para que puedan vivir con sus familias. Existe una estrategia nacional, dotada de un cronograma y respaldada por la legislación, para el cierre de las instituciones de cuidado de niños y niñas con discapacidad y la destinación de sus recursos a la educación regular y a servicios inclusivos basados en la comunidad.	El Gobierno está comprometido a poner fin a la institucionalización de los niños y niñas con discapacidad, pero no existe una estrategia nacional para este fin y se implementan solamente acciones puntuales. Se han introducido algunas prestaciones financieras para apoyar a las familias de niños y niñas con discapacidad.	El Gobierno reconoce el impacto perjudicial de la institucionalización para los niños y niñas con discapacidad y existen planes para avanzar hacia su cierre, aunque no se han implementado. Existe apoyo limitado para las familias de niños y niñas con discapacidad.	Los niños y niñas con discapacidad están comúnmente bajo cuidado residencial y no se implementan acciones dirigidas a poner fin a la institucionalización. No existen servicios de apoyo basados en la comunidad para las familias de niños y niñas con discapacidad.

III. Legislación y políticas públicas específicas de educación inclusiva

Acceso y disponibilidad

El artículo 24 de la CDPD, así como el artículo 28 de la CDN, reconocen el derecho de cada niño y niña a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades. Además, la CDPD enfatiza que esta debe ser proporcionada de forma inclusiva en todos los niveles y exige explícitamente que los niños y niñas con discapacidad no queden excluidos del sistema general de educación a causa de su discapacidad. Los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, gratuita y de calidad en igualdad de condiciones respecto de las demás personas de su comunidad. El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad ha subrayado que “...es el proceso global de educación inclusiva el que debe ser accesible, no solo los edificios, sino también la totalidad de la información y la comunicación, incluidos los sistemas de asistencia ambiental o de frecuencia modulada, los servicios de apoyo y los ajustes razonables en las escuelas [...]. Todo el entorno de los alumnos con discapacidad debe estar diseñado de manera que fomente la integración y garantice su igualdad en todo el proceso de su educación”.¹ Así, la inclusión debe ser entendida como parte integral de todo el sistema educativo, no solo como un complemento.

La educación inclusiva debe ser entendida como parte del objetivo general de alcanzar, a través de la educación, sociedades más justas y menos discriminatorias con las poblaciones marginadas. No se trata de un simple cambio técnico y organizativo, sino de un cambio de enfoque cultural y filosófico fundado en el respeto por todos los niños y niñas y en el reconocimiento de las obligaciones que tiene el sistema educativo de adaptarse a las necesidades y los derechos de todas y todos los estudiantes. En consecuencia, en la totalidad de los sectores públicos la legislación debería conducir a la prestación de servicios que mejoren los procesos de inclusión en la educación.

Adicionalmente, el compromiso con la educación inclusiva debe ser detallado en la legislación de modo que las obligaciones y los procesos de rendición de cuentas queden contemplados. Esto permitirá a los gobiernos nacionales y locales trabajar hacia un enfoque común y a rendir cuentas acerca de la implementación de la legislación en beneficio de todos los niños y niñas. Es necesario, por lo tanto, revisar las leyes de educación especial que establecen la separación entre estudiantes con y sin discapacidad. Asimismo, se deberán revisar aquellos sistemas basados en las guarderías y otros establecimientos creados para proporcionar servicios de rehabilitación exclusivos para niños y niñas con discapacidad, que ponen un énfasis inadecuado en cambiar al niño o niña, en lugar de crear un sistema inclusivo que se adapte a sus necesidades. También es posible que se requieran reformas políticas adicionales en materia de procesos de matriculación, currículos, evaluaciones, evaluación de la calidad de la educativa, etc.

Ejemplos de reformas políticas

El Salvador

En la *Política Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad*² del año 2014, el Gobierno de El Salvador asume el objetivo de “Promover y asegurar medidas efectivas para garantizar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo, hasta la conclusión de sus estudios, tanto en el ámbito público como privado”. Para ello plantea como estrategia desarrollar una gestión institucional con enfoque de educación inclusiva a través de diferentes líneas de acción. Entre ellas, se destaca la que propone dar seguimiento a las acciones de divulgación y cumplimiento de la política de educación inclusiva.

Guatemala

El Ministerio de Educación desarrolló en el año 2005 el *Diagnóstico de la situación de la educación especial*, con el apoyo de la Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad (ASCATED). A partir de los resultados de esta investigación, se elaboró la *Política de educación inclusiva para población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad* publicada en el año 2008.



El reto de mantener el progreso

En enero de 2015, Paraguay aprobó el reglamento de la Ley de Educación Inclusiva y se encuentra ahora trabajando en su implementación. En colaboración con UNICEF, Organizaciones de personas con discapacidad (OPD) y expertos nacionales, el país ha trabajado en la elaboración de un protocolo para producir videolibros accesibles para los niños y niñas en los primeros años de escolaridad, en la producción de una primera serie de videolibros paraguayos, en concretar la formación docente en materia de discapacidad y en la implementación piloto de las disposiciones de la Ley en escuelas públicas seleccionadas.

Este es solo el comienzo, el verdadero desafío en los cambios educativos reside en poner en funcionamiento prácticas de aulas inclusivas. Por lo tanto, la formación permanente de docentes y la disponibilidad de herramientas de aprendizaje adecuadas –como los videolibros accesibles– son claves para la implementación efectiva de la educación inclusiva.

Un marco legal y de políticas públicas de educación inclusiva debe abarcar todos los sectores y niveles educativos. Debe ser integral, coordinado y abordar exhaustivamente los temas de flexibilidad, diversidad y equidad en todas las instituciones educativas para todas y todos los estudiantes. Sus disposiciones deben abordar elementos esenciales. Estos son los siguientes:

- Cumplir con los estándares internacionales de derechos humanos, en particular aquellos de la CDN y la CDPD.
- Incluir una definición clara de la inclusión, así como los objetivos específicos que se buscan alcanzar. Los principios y las prácticas de la inclusión deben ser considerados como parte fundamental de la reforma y no simplemente como unos de sus componentes. Por ejemplo, es necesario derogar las disposiciones que definen ciertas categorías de niñas y niños como “ineducables”.
- Garantizar a los niños y niñas con y sin discapacidad el mismo derecho de acceder a oportunidades de aprendizaje en entornos regulares y asegurar el acceso de cada estudiante a la educación regular con los servicios de apoyo necesarios en todos los niveles.
- Desarrollar un marco de políticas públicas de educación inclusiva que promueva la práctica y la cultura de la inclusión en todos los niveles del sistema educativo regular.
- Asegurar que las políticas públicas, las disposiciones y la provisión de apoyos sean consistentes en todo el país.
- Introducir mecanismos de monitoreo accesibles para garantizar que las políticas sean aplicadas efectivamente, al igual que los recursos financieros correspondientes.
- Reconocer la necesidad de ajustes razonables para apoyar la inclusión, basados en los estándares de los derechos humanos.
- Garantizar que toda la legislación que pudiera tener un impacto en la educación inclusiva en el país tenga la inclusión como una meta clara.

- Proporcionar un marco consistente para la identificación, la evaluación y el apoyo necesario para que los niños y niñas con discapacidad puedan desarrollarse en entornos regulares de aprendizaje.
- Introducir la obligación de las autoridades locales de establecer entornos y aulas regulares accesibles para todos los estudiantes, incluyendo a los niños y niñas con discapacidad, tomando en cuenta las lenguas, los modos y los medios de comunicación más adecuados.
- Proporcionar orientación a las instituciones educativas sobre cómo cumplir con sus obligaciones a través de los programas inclusivos.
- Exigir la creación de alianzas y la coordinación entre todas las partes involucradas, incluyendo las diferentes agencias, organizaciones de desarrollo, ONG y, particularmente, los niños y niñas con discapacidad y sus familias.

Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad en Guatemala³

En el año 2008, el Ministerio de Educación de Guatemala lanzó una política de educación inclusiva con el objetivo general de asegurar el acceso y la atención educativa de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, en igualdad de oportunidades y condiciones con el resto de la población, a efecto de facilitar el desarrollo de sus capacidades físicas e intelectuales, habilidades y destrezas para su plena participación en la sociedad.

La política cuenta con cinco objetivos específicos:

- Fortalecer las capacidades del sistema educativo para atender en centros educativos regulares a la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el marco de la interculturalidad.
- Promover la participación activa de la sociedad en general, con énfasis en las comunidades educativas, las autoridades locales y las personas con discapacidad para favorecer la inclusión social de esta población.
- Sensibilizar a la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre los derechos y los beneficios que reporta la atención en los ámbitos regulares a todos los niños, niñas y jóvenes con la consideración de sus diferencias físicas, psíquicas, sociales, intelectuales y étnicas.
- Formar a los futuros docentes y capacitar a los docentes en servicio para brindar una atención educativa a la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.
- Impulsar la inclusión educativa, laboral y social de la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad a través de alianzas con las comunidades y entidades nacionales e internacionales.

Chile: Ley de Inclusión Escolar⁴

En 2015, en Chile se promulgó la Ley N° 20.845 de “Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”, en la que se establece el deber del Estado de asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad.

La Ley tiene de base un claro enfoque inclusivo al establecer el objetivo de eliminar todas las formas de discriminación arbitrarias que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, propicia que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

Eliminación de las barreras actitudinales

Las medidas dirigidas a garantizar la participación de niños y niñas con discapacidad en escuelas inclusivas son vitales, sin embargo, no son suficientes por sí mismas para garantizar el derecho a la educación. También es necesario comprometerse con la eliminación de muchas otras barreras al acceso, como las que se refieren al entorno, al transporte, a las comunicaciones, a las actitudes y a las presiones sociales y económicas. Las barreras físicas, de comunicación e información serán tratadas en los cuadernillos 10 y 11. Aquí se revisarán las implicaciones en términos de políticas públicas para eliminar las barreras que los niños y niñas con discapacidad enfrentan como consecuencia de las actitudes hostiles o mal informadas. Estas tienen el potencial tanto de impedir que los niños y niñas con discapacidad tengan acceso a la educación como de inhibir sus oportunidades de alcanzar sus potenciales educativos dentro de los centros escolares y de otras instituciones educativas. Las autoridades locales, en coordinación con las familias y organizaciones de y para personas con discapacidad, necesitan realizar un análisis profundo de las barreras a la educación en aras de tomar las medidas necesarias para eliminarlas.

A pesar de la progresiva conciencia y voluntad política de implementar la educación inclusiva en diferentes países, la discriminación, la falta de comprensión y las actitudes negativas hacia la discapacidad continúan permeando los sistemas educativos. Un creciente número de evidencias demuestra que la convivencia con niños y niñas con discapacidad puede ser la manera más efectiva de transformar estas actitudes.⁵ Estas evidencias subrayan la importancia de impulsar cuanto antes la educación inclusiva y de fortalecer los procesos de aprendizaje y participación. Mientras no haya contacto entre los niños y niñas con y sin discapacidad, menos oportunidades habrá para fomentar la aceptación y valoración de la diversidad.

Las actitudes negativas en todos los niveles de la sociedad pueden impactar significativamente en el acceso a la educación. Pueden conducir a los familiares y docentes a pensar que los niños y niñas con discapacidad no son capaces de aprender y que afectan negativamente la educación de los niños y niñas sin discapacidad; pueden contribuir a que los tomadores de decisiones no otorguen prioridad a los temas asociados a la discapacidad; y pueden también alentar o facilitar el acoso escolar, la burla y la exclusión de los niños y niñas con discapacidad por parte de sus compañeros. Los siguientes comentarios fueron reportados por familiares de niños y niñas con discapacidad del Reino Unido, brindando un testimonio poderoso de la insensibilidad irreflexiva que la gente puede mostrar cuando no comprende lo que es la discapacidad.

Para más información sobre cómo trabajar con las familias y la comunidad a fin de terminar con la cultura discriminatoria, véase el Cuadernillo 13: *Participación de padres y madres, familias y comunidad en la educación inclusiva*.

Figura 2



¿Ese niño es un síndrome de Down?
¿Es espástica?
¿Ella habla?
¿No puedes mantenerla callada?

¿Existe una cura para eso?
¡Ay, qué pena!
¡Es tan triste!
¡Sus pobres padres!

¡Ella nunca debería haber nacido!
¿Has solicitado una indemnización?
¿Has probado una dieta libre de productos lácteos?

¿Es tu hijo?
¿Se va a mejorar?
¿Nació así?
¡Ay, qué pena!

¿Siempre hace eso?
¿No puedes mantenerla quieta?
¿Es peligrosa?
¡Qué tragedia!
¡Pobre cosita!

En general, construir sociedades fuertes y tolerantes contribuirá a la educación inclusiva, reduciendo la ignorancia y el temor de la sociedad a la discapacidad e incrementando la justicia social para todos los ciudadanos. El artículo 8 de la CDPD solicita a los gobiernos adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para sensibilizar a la sociedad, para que tome mayor conciencia sobre las personas con discapacidad y luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas hacia ellas. Los gobiernos pueden adoptar políticas explícitas para evitar actitudes negativas y promover percepciones positivas, en colaboración con las organizaciones de y para personas con discapacidad y con los niños y niñas con discapacidad y sus familias. Esto podría incluir, por ejemplo:

- Campañas de concientización pública para incrementar la conciencia social sobre el potencial y las capacidades de las personas con discapacidad. Folletos, carteles y mensajes pueden colocarse en lugares concurridos, tales como en los consultorios médicos, los ayuntamientos, las oficinas de seguridad social, las guarderías y las escuelas donde los padres y madres reciben servicios para niños y niñas. Teatros comunitarios y exposiciones de arte y dibujos realizados por niños y niñas con discapacidad también pueden ser valiosos medios para comunicar mensajes positivos. Asimismo, hacer que los niños y niñas con discapacidad se visibilicen y crear oportunidades para que articulen sus propios mensajes puede ser un poderoso vehículo para el cambio.
- Fomentar una actitud de respeto para abordar los estereotipos y las prácticas nocivas y promover los derechos de las personas con discapacidad. Esto tiene que verse reflejado en todas las comunicaciones, documentos y políticas oficiales y públicas.

- Promover el uso de un lenguaje apropiado puede desempeñar un papel importante para reforzar o desafiar los estereotipos negativos sobre la discapacidad. Las personas con discapacidad han luchado durante muchos años para desafiar términos que son degradantes e insultantes. Por ejemplo, “discapacitado” o “minusválido” son comúnmente utilizados por profesionales y por la sociedad cuando se refieren a las personas con discapacidad. Es importante que se motive a los gobernantes, los medios de comunicación, los profesionales y las personas en general a utilizar un lenguaje adecuado para referirse a las personas con discapacidad.

Los gobiernos también pueden comprometerse a alentar a los medios de comunicación a adoptar políticas para combatir las barreras a la inclusión mediante, por ejemplo:

- Respetar la integridad: Los medios de comunicación tienen la responsabilidad de impedir el reforzamiento de concepciones negativas o estereotipos sobre las personas con discapacidad y no deberían permitir nunca la programación o la publicación de artículos que las insulte, denigre o abuse de ellas.
- Aumentar la visibilidad: Muchas actitudes negativas hacia las personas con discapacidad se deben a que ellas son generalmente invisibles para la mayoría de la sociedad. Los medios de comunicación deben hacer esfuerzos para crear oportunidades para que las personas con discapacidad, incluyendo niños y niñas, puedan participar plenamente en los medios de comunicación como presentadores, reporteros, editores y comentaristas e incluyendo los personajes con discapacidad en telenovelas, obras y comedias.
- Favorecer la accesibilidad: Muchos de los medios de comunicación son inaccesibles para las personas con discapacidad. Consultas entre los medios y representantes de las organizaciones de y para personas con discapacidad deberían ser incentivadas para mejorar la accesibilidad a sus contenidos a través de diferentes modos y medios de comunicación.
- Visibilizar las violaciones de los derechos: Los medios de comunicación tienen un importante papel que desempeñar en la visibilización de las violaciones a los derechos humanos y en exigir que los gobiernos y otras partes interesadas cumplan con las obligaciones adquiridas conforme la CDPC.

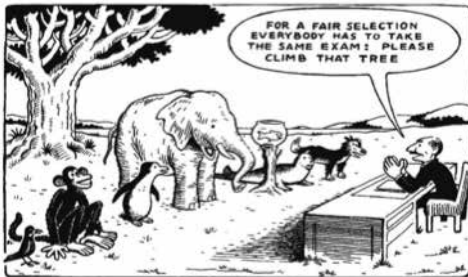
En diferentes países, UNICEF ha realizado esfuerzos significativos para concienciar acerca de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, fomentar la tolerancia y resaltar la importancia de la inclusión, a través de campañas para desmentir los mitos sobre la discapacidad, cambiar las actitudes y generar conciencia sobre la importancia de la educación inclusiva.⁶ Las lecciones aprendidas dan cuenta de lo importante que es tener el respaldo gubernamental, cuando exista la posibilidad, a fin de desarrollar mensajes claros y contextualizados que transmitan rápida y eficazmente la información, utilizar técnicas innovadoras y trabajar de manera intersectorial.

Actividad dos

Observe la imagen de abajo.

Piense en las actitudes implícitas en la orden del docente y explique por qué las expectativas del docente no constituyen un buen criterio para un proceso de selección justo.

Participation on an equal basis with others?



Título: ¿Participación en igualdad de condiciones con los demás?

Leyenda: *Para una selección justa todos deben hacer el mismo examen: Por favor trepan al árbol*

Discusión sobre la actividad dos

El docente supone que someter a todos los animales a una misma prueba es justo y equitativo. Sin embargo, este enfoque supone que todos los animales tienen las mismas capacidades. Claramente, en la caricatura los únicos animales que serán capaces de cumplir la orden del docente serán el mono y, probablemente, el mirlo. Por lo tanto, esta prueba demostrará que solamente dos de los animales tienen habilidades para trepar, pero no toma en cuenta las habilidades de los peces, el pingüino y el león marino para nadar, del perro para correr o la fuerza y la inteligencia del elefante.

No se realizan adaptaciones ni adecuaciones en consideración de los desafíos que la mayoría de los animales puede enfrentar para completar el examen. En otras palabras, la prueba es discriminatoria, no ofrece ajustes razonables a los animales para superar las barreras y falla al no valorar las necesidades individuales con la finalidad de realizar una evaluación justa y con criterio de discriminación positiva, y así crear escenarios más equitativos y disminuir lo más posible las desventajas individuales ante criterios inflexibles.

El papel fundamental de la educación es proporcionar oportunidades equitativas para una vida plena. Para cada uno de los animales, esto se relaciona con una habilidad específica. Por ende, la prueba no solo es discriminatoria, también lo es el principio de hacer la prueba. Una prueba no discriminatoria identificaría las capacidades y habilidades de cada niño o niña y se basaría en ellas.

IV. Estructuras gubernamentales para apoyar la educación inclusiva

Para obtener información sobre la relación entre estas estructuras y los planes sectoriales de educación con respecto a la garantía del derecho a la educación inclusiva, véase el cuadernillo 14: “Planificación, seguimiento y evaluación”.

Las estructuras organizativas vinculadas a la educación son tan importantes como las leyes y políticas educativas para el propósito de crear un ambiente propicio para la implementación de la educación inclusiva. Por ello, es necesario prestar atención a los siguientes aspectos:

La educación de todos los niños y niñas es responsabilidad de los ministerios de educación

La realización del derecho a la educación de todos los niños y niñas sin discriminación exige que la responsabilidad de la educación de cada niño y niña descansa en los ministerios de educación. Sin embargo, algunos países designan como principales responsables de los temas de discapacidad, incluyendo los relativos a la educación, a los ministerios de bienestar social. Esto normalmente determina la exclusión de los niños y niñas con discapacidad de la legislación, las políticas, la planificación y la dotación de recursos regulares a la educación, lo que se traduce en la falta de estructuras globales y coherentes para apoyar la educación inclusiva. Esta separación de responsabilidades puede conducir a que los niños y niñas con discapacidad no solamente sean separados del resto de los niños y niñas, sino a que también reciban una educación más deficiente producto de factores como, por ejemplo, los siguientes:

- Barreras de acceso a planes de estudios regulares.
- Barreras a la participación en exámenes nacionales.
- Formación docente que no cubre la educación inclusiva.
- Diseño y construcción de nuevas escuelas que no toman en cuenta criterios de accesibilidad.
- Menores niveles de inversión *per cápita* en educación para los niños y niñas con discapacidad.
- Falta de recolección de datos sobre inscripción, retención y logros para proporcionar evidencias del progreso en la realización del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad.

Hoy muchos gobiernos han hecho propio el imperativo de otorgar la responsabilidad de la educación de todos los niños y niñas a los ministerios de educación, sin embargo, siguen habiendo excepciones. Mientras la educación de niños y niñas con discapacidad sea administrada por un ministerio diferente del de educación, los niños y niñas con discapacidad siempre terminarán marginados, no se les tomará en cuenta durante la planeación y el seguimiento de los objetivos educativos y se les negará invariablemente la igualdad de oportunidades para prosperar. La experiencia de una niña del Reino Unido que fue capaz de participar en el sistema regular de educación, ilustra el problema: “Obtuve los resultados más altos del examen que todos los estudiantes del mismo año escolar que yo que estaban en una escuela especial, y no porque soy más inteligente, sino por las oportunidades que he tenido y por las oportunidades que me han

dato". (Una estudiante con discapacidad visual, hablando frente al Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad).

La educación inclusiva requiere que los ministerios de educación adquieran la responsabilidad de la educación de todos los niños y niñas. En aquellos países que aún cuentan con responsabilidades diferenciadas, será necesario establecer un cronograma preciso para transferir toda responsabilidad a los ministerios de educación.

Actividad tres

Investigue sobre su país:

1. ¿A qué ministerio le corresponde la responsabilidad de la educación de los niños y niñas con discapacidad?

En caso de no corresponderle al Ministerio de Educación, ¿puede identificar el impacto que la separación de tal responsabilidad ha causado en la educación de los niños y niñas con discapacidad?

2. ¿Existe algún compromiso del gobierno para lograr la educación inclusiva a través de un enfoque coordinado? Por ejemplo:
 - ¿Existen datos sobre el número de niños y niñas con discapacidad en las escuelas?
 - ¿Son consideradas las necesidades de los niños y niñas con discapacidad al diseñar y construir las infraestructuras escolares?
 - ¿El transporte escolar toma en cuenta las necesidades de los niños y niñas que utilizan sillas de ruedas?
 - ¿Hay alguna colaboración entre los servicios de salud y educación para promover el acceso a la atención de salud adecuado y apoyar a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas?
3. ¿Las autoridades locales/distritales tienen alguna experiencia o conocimiento sobre la educación inclusiva? Si fuera el caso, ¿puede señalar ejemplos de cómo esto ha impactado en la prestación de servicios educativos a nivel local? Si no lo es, ¿cuál es el impacto de la falta de conocimiento sobre la educación de los niños y niñas con discapacidad?

Discusión sobre la actividad tres

El conocimiento de las políticas y estructuras educativas existentes y de la forma en que se prestan los servicios educativos ayudará a comenzar a identificar lo que está funcionando bien y lo que podría necesitar cambiarse para generar el contexto necesario para crear un sistema de educación inclusiva.

Coordinación intersectorial

Las políticas educativas eficaces requieren, además del liderazgo del ministerio de educación, la colaboración de varios ministerios, ya que sin una acción intersectorial coordinada no es posible construir y fortalecer una cultura de inclusión sólida. Para que sea posible, los gobiernos deben elaborar un plan de acción nacional en el que se espera que todos los ministerios pertinentes tengan un entendimiento común y un compromiso con la educación inclusiva. Teniendo en cuenta los retos que el trabajo intersectorial supone en muchos países, es importante identificar una organización líder con un punto focal designado para liderar el proceso y establecer un enfoque holístico y transversal para el cumplimiento de una agenda compartida.

Programas nacionales para la inclusión

Paraguay se encuentra implementando el Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad 2015-2030.⁸ La implementación del Eje 11 del Plan (Derecho a la Educación) se encuentra bajo responsabilidad del Ministerio de Educación, sin embargo, se establecen responsabilidades específicas para otras instituciones, tales como SENADIS, CONADIS, SPL, FONACIDE, Gobernaciones, Municipios, MP, SAS, SNC, SNJ, SNNA.

En **México**, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad⁹ (PNDIPD) se alinea y contribuye con objetivos de diferentes programas sectoriales, que incluyen a la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Desarrollo Social, la Secretaría de Gobernación, la Secretaría de Comunicaciones y Transporte, la Procuraduría General de la República, entre otras. La lógica del PNDIPD es que las dependencias y entidades de la administración pública federal desarrollen programas y acciones con el fin de cumplir con la CDPD.

La implementación de la educación inclusiva requiere la identificación y el posterior desmantelamiento de todas las barreras existentes. Ya se ha discutido sobre las barreras actitudinales que restringen el acceso a la escuela y crean dificultades para los niños y niñas con discapacidad, pero también hay muchas otras barreras que se relacionan con factores físicos, de transporte, de comunicación y económicos que solo pueden ser abordadas a través de planes y políticas intersectoriales e integrales de educación inclusiva. Eliminar las barreras requiere, por ejemplo:

- Una estrecha relación entre los ministerios responsables de los servicios sociales, la protección social, la salud, el empleo y la formación profesional.
- La coordinación entre los ministerios de salud –por ejemplo, sus servicios de salud maternal y prenatal–; los servicios de educación y desarrollo en la primera infancia para asegurar la identificación y evaluación temprana, y los servicios de rehabilitación (para mayor información véase el cuadernillo 9).

- El compromiso de los departamentos de obras públicas, los comités de gestión escolar y otros actores responsables de la construcción, mantenimiento y mejoras de las escuelas para garantizar un diseño consistente con el objetivo de la inclusión. Por ejemplo, se debe tener en cuenta que las áreas de juego, las instalaciones deportivas, los pasillos, las puertas, las instalaciones de agua y saneamiento, las aulas y las entradas a los edificios sean físicamente accesibles (para mayor información véase el cuadernillo 10).
- La cooperación con los ministerios de finanzas para asegurar la asignación y la supervisión de presupuestos adecuados para la educación inclusiva (para mayor información véase el cuadernillo 8).
- La colaboración con los ministerios de transporte a nivel nacional y local para garantizar que existan sistemas de transporte accesibles y asequibles, coherentes con el número y las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.
- La sensibilización por parte de los ministerios responsables de la protección y los derechos de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas.

Además, es necesario desarrollar asociaciones con las organizaciones de la sociedad civil, los padres y madres de familia, las comunidades locales y los profesionales relevantes.

El cuadernillo 7, “Asociaciones, abogacía y comunicación para el cambio social”, y el cuadernillo 13, “Participación de padres y madres, familia y comunidad en la educación inclusiva”, tratarán con más detenimiento estos temas.



Barreras socioeconómicas

Muchas de las barreras que impiden que los niños y niñas con discapacidad gocen plenamente del derecho a la educación se encuentran fuera del propio sistema educativo. Por ejemplo, la discapacidad es a la vez una consecuencia y una causa de la pobreza. Para muchas familias, los costos asociados a la discapacidad pueden impedir el acceso a la educación. Dichos costos pueden corresponder al transporte, la tecnología, la atención médica especializada o a recursos de aprendizaje, afectando de forma negativa la disposición de las familias para enviar a un niño o una niña con discapacidad a la escuela.

Un número creciente de países proporciona una especie de subsidio social o transferencia de efectivo para ayudar a las familias a cubrir los gastos mencionados. Los métodos de distribución de los derechos de emisión difieren, en algunos casos requieren un papeleo completo, mientras que en otros se procesan automáticamente. Muchos de ellos están sujetos a condiciones específicas –como la de inscribir a un niño o una niña en un registro nacional de discapacidad– para ser elegibles para las transferencias. El proceso de registro presenta algunos inconvenientes: por un lado, muchas familias son reacias a registrar a sus hijos debido al estigma asociado a la discapacidad; y por otro, en caso de basarse en el modelo médico de la discapacidad,¹⁰ puede contribuir de manera involuntaria a reforzar dicho estigma. Adicionalmente, el registro de los niños y niñas con discapacidad puede volverse aún más complicado para los padres que viven en municipios geográficamente aislados, a menudo habitados por poblaciones indígenas.^{11 12}

Un enfoque integral

En la provincia de New Brunswick, Canadá, existe un enfoque de educación inclusiva en todo el sistema. La educación inclusiva se convirtió en una política oficial en 1968 y fue reforzada en 1985 por la Enmienda de la Ley de Escuelas. Todas las escuelas de la provincia deben proporcionar educación inclusiva. Prácticamente todos los estudiantes son educados en aulas regulares, con apoyo especializado según sus necesidades, de acuerdo al Plan de Educación Individualizado del Estudiante. Las principales características de las mejores prácticas de las escuelas de New Brunswick son las que se señalan a continuación:

- Proceder conforme a la creencia de que todos los niños y niñas pueden aprender si se les dan las oportunidades adecuadas.
- Planificar la enseñanza individualizada.
- Desarrollar equipos de apoyo.
- Promover las habilidades sociales y responsabilidades entre niños y niñas.
- Evaluar el desempeño de los niños y niñas.
- Planificar la transición entre un grado y el siguiente.
- Trabajar en conjunto con padres, madres y otros miembros de la comunidad.
- Implementar planes para el desarrollo del personal.
- Rendir cuentas.

Un distrito de New Brunswick fue calificado como el distrito con mejor rendimiento en exámenes estandarizados de inglés y matemática para los años reportados y tuvo una de las tasas de graduación más altas en Canadá.¹³ Entre los factores externos que contribuyeron significativamente al éxito en las escuelas de New Brunswick se incluyen los siguientes:

- La contribución de los servicios distritales de apoyo estudiantil a la educación de todos los estudiantes, no solo de los niños y niñas con discapacidad.
- La provisión de formación regular dirigida a los docentes de métodos y recursos empleados como consultores de educación especial en las escuelas, lo que les permite desarrollar y profundizar el conocimiento y la credibilidad requerida.
- La formación permanente de los docentes y sus asistentes en los métodos de enseñanza necesarios.
- El involucramiento de los docentes de métodos y recursos en conversaciones regulares con los directores sobre asuntos relacionados con el manejo de la escuela en general, no solo con la educación de niños y niñas con discapacidad.
- La participación activa en el proceso educativo de los padres y madres en su calidad de actores, no solamente de clientes.

Estructuras gubernamentales descentralizadas

Existen sólidos argumentos a favor de la descentralización de las responsabilidades gubernamentales al nivel local, pues se considera que esta permite adaptar los servicios a las necesidades locales y mejorar la participación y la rendición de cuentas. Además, la descentralización propicia el desarrollo de prácticas innovadoras para satisfacer las necesidades específicas de las comunidades, incluyendo los de sus escuelas y sus estudiantes. Se podría argumentar que la toma de decisiones debe “llevarse a cabo en el nivel más apropiado para el problema, generalmente en el nivel más bajo posible”.¹⁴ Sin embargo, la descentralización conlleva varios desafíos que sortear:

- Puede dar lugar a amplias variaciones en la calidad y el tipo de servicios, lo que podría conducir a desigualdades.
- Los tomadores de decisiones locales podrían establecer prioridades y tomar decisiones que lleven a la exclusión educativa y no a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad.
- Las capacidades locales para implementar la educación inclusiva pueden ser limitadas.
- Los presupuestos descentralizados pueden ser insuficientes para permitir a las autoridades locales proporcionar niveles adecuados de servicios.

En aras de superar estos posibles retos y a fin asegurar que el servicio de la educación sea estándar y consistente en todo el país, se necesita:

- La existencia de un marco de políticas nacionales de educación inclusiva que sustente la cultura y las prácticas de inclusión en todos los niveles del sistema regular.
- El establecimiento a nivel nacional del principio del derecho universal a la educación inclusiva, con orientaciones claras sobre cómo se debe realizar a nivel local.
- La capacitación de funcionarios locales, junto con la definición de presupuestos suficientes para invertir en los servicios y programas que se necesitan.
- La existencia de mecanismos transparentes de reporte y rendición de cuentas y políticas públicas que otorguen incentivos a las prácticas innovadoras y prometedoras basadas en las fortalezas locales.

Si estas políticas se llevan a cabo, es posible garantizar un compromiso consistente con la educación inclusiva, crear oportunidades para la innovación y favorecer la capacidad de respuesta a las necesidades locales dentro de una estructura de educación descentralizada.

Actividad cuatro

1. Escriba una lista de las barreras a la educación inclusiva a las que considere que los niños y niñas con discapacidad se enfrentan en su país. Si tiene tiempo, discuta la lista con sus colegas o acérquese a las organizaciones locales de y para personas con discapacidad para conocer sus puntos de vista.
2. ¿Cómo cree que esas barreras difieren según la discapacidad de cada niño o niña?

Discusión de la actividad cuatro

Evidentemente, las barreras varían significativamente en los distintos países dependiendo de su contexto político y socioeconómico. Sin embargo, los tipos de barreras que probablemente serán identificados son los siguientes:

- **Edificios inaccesibles.** Presencia de escaleras para entrar a la escuela, ausencia de ascensores para acceder a las aulas en niveles de planta alta, puertas estrechas para ingresar a los servicios sanitarios.
- **Dificultades para llegar a la escuela.** Falta de autobuses adaptados para usuarios y usuarias de sillas de ruedas, poca disponibilidad de sillas de ruedas, terreno irregular o montañoso.
- **Acoso escolar y violencia.** Los niños y las niñas temen a los ataques y burlas de sus pares tanto en su camino a la escuela como dentro del entorno escolar.
- **Falta de medios adecuados para el aprendizaje.** Ausencia de dispositivos de asistencia, libros en braille, diseño universal.
- **Hostilidad de los docentes.** Docentes que piensan que los niños y niñas con discapacidad deben estar en escuelas especiales y se rehúsan a tenerlos en sus clases. Este tipo de hostilidad puede resultar en que los niños y niñas con discapacidad no quieran ir a la escuela o en que sus padres y madres, para protegerlos, los mantengan alejados del ambiente escolar.
- **Suposiciones erradas de los docentes.** Docentes que creen que los niños y niñas con discapacidad no pueden aprender.
- **Falta de sensibilización de padres y madres.** Padres y madres que a menudo no entienden que sus hijos tienen tanto la capacidad como el derecho de aprender.
- **Pobreza.** Muchos padres y madres consideran que los costos asociados a la educación de sus hijos o hijas con discapacidad son una enorme barrera, por lo que priorizan la educación de sus hijos o hijas sin discapacidad porque lo estiman una mejor “inversión”.

Una vez que haya analizado la gama de barreras con que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad, puede empezar a examinar las leyes y políticas públicas necesarias para eliminarlas.

Evidentemente, todos los niños y niñas con discapacidad se enfrentan a muchas barreras a la educación, pero estas difieren entre sí según el tipo de discapacidad. Para los niños y niñas con discapacidad física que requieren una silla de ruedas, es muy probable que las barreras ambientales, de recreación y de transporte sean los mayores desafíos que afronten. Si esas se eliminan, no hay razón por la cual no puedan participar en la escuela sin dificultades significativas. Para los niños y niñas con discapacidad visual, las barreras también pueden ser físicas y con los ajustes necesarios pueden desplazarse en el entorno escolar de forma segura. Sin embargo, necesitan además medios adecuados para el aprendizaje, tales como libros en braille, libros de texto con caracteres grandes o audiolibros y computadoras. Para los niños y niñas con discapacidad auditiva, el entorno físico no es normalmente una barrera, aun así, la falta de intérpretes de lengua de señas o dispositivos de asistencia los excluye. Los niños y niñas con discapacidad intelectual pueden experimentar severas barreras ante la falta de sensibilidad respecto de sus necesidades educativas y los métodos de enseñanza adecuados. Finalmente, hay muchas niñas y niños que tienen discapacidades relacionadas con múltiples limitaciones de funcionamiento y experimentan todas estas barreras. Pese a lo señalado, independientemente de su discapacidad, cualquier niño o niña puede sufrir mucha negatividad y resistencia a su presencia en la escuela.

V. Legislación y políticas públicas generales de apoyo a la educación inclusiva

Hasta el momento, en este módulo se ha examinado la legislación y las políticas públicas específicas de educación inclusiva y las estructuras gubernamentales necesarias para su adecuada implementación. Sin embargo, para una inclusión real, es indispensable que los gobiernos se comprometan a crear e introducir una legislación y políticas públicas generales que puedan contribuir a la generación y al fortalecimiento de un entorno favorable para la educación inclusiva.

La educación inclusiva requiere un cambio profundo de valores y perspectivas en la mayoría de los gobiernos, con implicaciones significativas para muchos ministerios diferentes. Por esta razón, es necesario que los gobiernos sean proactivos y entiendan la necesidad e importancia de contar con una legislación y políticas públicas intersectoriales que sean coherentes y consistentes.

Poner fin a la institucionalización

En muchos países, los niños y niñas con discapacidad no tienen alternativas al ser ubicados y crecer en una institución. Es evidente que no es posible garantizar el derecho a la educación inclusiva mientras un número significativo de niños y niñas con discapacidad viva bajo el cuidado institucional. Por ello, los gobiernos deben comenzar a poner fin a esta práctica de manera sistemática.

El problema del cuidado institucional

Existe un amplio consenso en la comunidad internacional de que los centros residenciales organizados para la acogida simultánea de grandes grupos de niños y niñas con carácter permanente o a largo plazo son perjudiciales para ellos.¹⁵ Investigaciones psiquiátricas y psicológicas han demostrado de manera consistente que la colocación de niños y niñas en instituciones de este tipo puede causar un impacto negativo en su desarrollo. Particularmente los niños y niñas menores de cuatro años tienen un riesgo mayor de sufrir daños cognitivos y psicológicos.¹⁶ Todos los datos disponibles muestran que los niños y niñas que crecen en instituciones se desempeñan peor en lo social, lo educativo, lo médico y lo psicológico que aquellos que crecen en entornos comunitarios de apoyo. El Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas señala que el impacto de la institucionalización puede incluir la "salud física deficiente, graves retrasos en el desarrollo, discapacidad y daño psicológico potencialmente irreversible".¹⁷

Las investigaciones recientes han documentado muchos problemas en los niños y niñas pequeños que han sido adoptados tras vivir en instituciones residenciales de Europa Oriental. Entre ellos hay una variedad de problemas médicos graves: deficiencias físicas y cerebrales, problemas cognitivos, retrasos en el desarrollo del habla y del lenguaje, dificultades de integración sensorial, dificultades sociales y de comportamiento, incluyendo la falta de atención, la hiperactividad, trastornos del apego y síndromes parecidos al autismo.¹⁸

En la Observación General Nº 9 sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad, el Comité de los Derechos del Niño manifiesta su preocupación por el hecho de que la atención prestada en las instituciones es frecuentemente de un nivel muy inferior al que es necesario para atender a los niños y niñas con discapacidad, carece de mecanismos de control y supervisión adecuados y expone a los niños y niñas con discapacidad a abusos mentales, físicos, sexuales y de otros tipos, así como al descuido y al trato negligente.¹⁹ La CDPD también reconoce el problema y afirma, en el artículo 19, el derecho de todas las

personas con discapacidad a vivir en la comunidad y, en el artículo 23, el derecho de los niños y niñas con discapacidad a la vida en familia. Esta última está respaldada por obligaciones específicas de los gobiernos que consisten en adoptar medidas para prevenir la segregación y apoyar a las familias a cuidar de los niños y niñas con discapacidad en el hogar y, en el caso de que estas no puedan hacerlo, realizar esfuerzos para brindar una atención alternativa dentro de la familia o, de no ser posible, dentro de la comunidad en un entorno familiar. Además, el derecho a la educación sin discriminación, sobre la base de la igualdad de oportunidades y de los sistemas inclusivos en todos los niveles, tal como exige el artículo 24 de la CDPD, es incompatible con la institucionalización de los niños y niñas.

Chile²⁰

Entre 2012 y 2013, UNICEF implementó el Proyecto Piloto para la desinstitucionalización y mejoramiento de los cuidados alternativos para niños y niñas menores de 3 años en Chile, en el marco de una alianza tripartita con el Departamento de Protección de Derechos del Servicio Nacional de Menores (SENAME) y la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF).

El propósito del proyecto fue generar una propuesta de desinstitucionalización y mejoramiento de los cuidados alternativos, promoviendo las opciones del retorno al medio familiar de origen, el acogimiento familiar temporario y la adopción.

La implementación del proyecto piloto ha permitido poner en marcha un plan de desinternamiento asistido, identificar las buenas prácticas y los obstáculos y elaborar una serie de recomendaciones dirigidas a fortalecer el posicionamiento político-técnico del Programa de Acogida Especializada (FAE) como una alternativa real y efectiva a la institucionalización en el sistema de protección social y como una medida de garantía del derecho de todos los niños y niñas de vivir en familia y en comunidad.

Sin embargo, la realidad es que cientos de miles de niños y niñas en todo el mundo siguen en instituciones e incluso, en algunas regiones la demanda de estas es creciente, siendo todavía demasiado común que el personal de los hospitales continúe recomendando la institucionalización de los bebés con discapacidad desde el nacimiento. Estas prácticas reflejan no solamente una falta de preocupación por el bienestar de los niños y niñas, sino también la perpetuación de prácticas anticuadas basadas en un entendimiento y conocimiento inadecuados sobre el desarrollo infantil. Las estrategias para poner fin a la institucionalización son un requisito fundamental para asegurar el derecho de todos los niños y niñas con discapacidad a la educación inclusiva.

Las medidas necesarias para eliminar la institucionalización

Es imprescindible entender que la desinstitucionalización es un proceso de largo plazo que requiere una transición correctamente planificada y estructurada, que involucre a todos los sectores gubernamentales responsables de las diferentes políticas públicas relevantes para los niños y niñas con discapacidad. Cerrar las instituciones sin una adecuada planificación, sin apoyo, información y una infraestructura basada en la comunidad sería probablemente una medida contraproducente, ya que podría resultar en más daños y mayor exclusión de la educación de los niños y niñas. En aras de lograr una desinstitucionalización debidamente programada, es necesario considerar las siguientes acciones.²¹

- **Gestionar la transición:** Los planes y las inversiones deben realizarse de manera gradual para enfrentar la resistencia al cambio, vencer los prejuicios y eliminar las barreras. Durante este proceso, es importante asegurarse de que ciertos niños y niñas con discapacidad no permanezcan institucionalizados mientras a otros se les proporcionan alternativas residenciales comunitarias. También debe dársele prioridad a la prevención de la institucionalización de niños y niñas menores de tres años. Casi siempre será necesaria una fase intermedia en la que coexistan los dos sistemas hasta que las políticas, los servicios y las capacidades de estos estén en condiciones de permitir el cierre de las instituciones. Durante el proceso de transición es indispensable que se garanticen los derechos de los niños y niñas que viven en instituciones. Por ejemplo, su situación requiere ser objeto de revisión periódica –tomando en cuenta el interés superior del niño como parámetro fundamental– y se debe prestar apoyo a los padres y madres para propiciar una reintegración armoniosa del niño o la niña en la familia y en la sociedad.
- **Crear el marco normativo necesario:** Es primordial instaurar una legislación específica, respaldada por políticas públicas y servicios adecuados, para poner fin a la institucionalización. Esto debería implicar lo siguiente:
 - No otorgar aprobaciones ni fondos a propuestas para la construcción de nuevas instituciones. Todas las políticas futuras deben orientarse hacia la creación de servicios comunitarios y la desinstitucionalización de los niños y niñas con discapacidad.
 - Obligar a las autoridades responsables a que desarrollen servicios de atención comunitaria. Para ello, es necesario establecer un plazo determinado con objeto de acabar con la admisión de los niños y niñas con discapacidad en instituciones.
 - Asegurarse de que las nuevas leyes, políticas públicas y orientaciones estén coordinadas y se apliquen de manera equitativa para beneficiar a los niños y niñas con discapacidad, al igual que garantizar el compromiso con la promoción de sus mejores intereses en toda la legislación y los protocolos gubernamentales.
 - Constituir o fortalecer la figura de la Defensoría de la Niñez para asegurar que los niños, niñas y sus familias tengan oportunidades efectivas de interponer quejas y solicitar investigaciones cuando se violen sus derechos.
 - Definir un plazo para el cambio legislativo, con objetivos y metas específicos a partir de los que se pueda monitorear el progreso.
- **Fortalecer los servicios intersectoriales basados en la comunidad:** Los servicios deben proveer intervenciones multidisciplinarias coordinadas, respaldadas por un trabajo social eficaz de apoyo a los niños y niñas con discapacidad y sus familias. Esto requerirá de los elementos que se señalan a continuación:
 - Un sistema nacional multidisciplinario para la pronta identificación y evaluación de la discapacidad.
 - La gestión de casos como una intervención clave para asegurar la cooperación intersectorial desde el nacimiento y durante todo el ciclo de vida, con acceso al diagnóstico, atención de salud y rehabilitación, cuidado individual, subsidios de asistencia social, planes individuales de educación y oportunidades de empleo específicas.
 - La gestión transparente de los servicios sociales y de las ONG que trabajan en el campo de la asistencia social que permita la rendición de cuentas a los niños, niñas y familias beneficiarias.
 - Proporcionar orientación y formación especializada a todo el personal relevante para alcanzar el objetivo de la atención basada en la comunidad.

- **Transformar las instituciones residenciales en centros de recursos inclusivos:** Los nuevos centros deben reconocer que las necesidades de los niños y niñas con y sin discapacidad no son uniformes, por lo que requieren servicios diferenciados. Esto podría dar lugar a combinaciones de atención de corto plazo, servicios de apoyo al cuidado, a la acogida temporal y a la adopción como alternativas a la institucionalización de tiempo completo de los niños y niñas con discapacidad, así como a servicios de apoyo para escuelas y servicios comunitarios. Las ventajas de esta transformación son las siguientes:
 - Todo el personal que trabaja en las instituciones puede ser considerado un recurso.
 - Los centros pueden jugar un papel fundamental de apoyo a niños, niñas, padres, madres y comunidades y, de esa manera, facilitar el proceso de transición.
- **Apoyar a las familias:** Las familias necesitarán apoyo basado en la comunidad adicional para cuidar a sus hijos e hijas en el hogar. Este apoyo debe brindarse desde el momento del nacimiento con la finalidad de ayudarlas a enfrentar posibles sentimientos de vergüenza y rechazo. Por lo tanto, es necesario proporcionar:
 - Programas de apoyo para padres y madres.
 - Prestación de servicios de apoyo psicológico, educativo y pedagógico.
 - Atención apropiada a las necesidades individuales de los niños, niñas y sus familias.
 - Continuidad de los servicios y planificación de los períodos de transición (desde la niñez a la adolescencia, desde el preescolar a la escuela, desde la escuela a la vida adulta).
 - Oportunidades de participación activa y empoderamiento de las familias.
 - Medidas de protección social para abordar la pobreza y reducir la exclusión social, a fin de que las familias puedan cuidar eficazmente a sus hijos e hijas dentro de la comunidad.
- **Establecer procesos participativos de consulta:** A lo largo del proceso de desinstitucionalización y del desarrollo de alternativas basadas en la comunidad, es imperativo que las opiniones, inquietudes y experiencias de los niños y niñas con discapacidad y sus familias informen el proceso. Las organizaciones de padres y madres de familia y los niños y niñas deben ser consultados en todo momento y sus conocimientos especializados deben ser tomados en cuenta durante todo el proceso de transición.

Para más información sobre la prestación de apoyo a familias véase el cuadernillo 13: "Participación de padres y madres, familias y comunidad en la educación inclusiva".



Actividad cinco

Lea el siguiente caso de estudio:

En 1999, se emprendió en Rumania una iniciativa política para evaluar a todos los niños y niñas de las escuelas especiales como forma de acelerar el proceso de inclusión. Los datos de 2001 indican que se evaluaron alrededor de 50.000 niños y niñas y que 18.000 de ellos fueron ubicados en escuelas regulares. Sin embargo, un año después, solo el 16% seguía en esas escuelas y un gran número de niños y niñas terminaron sin recibir educación.

Responda ahora a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué cree que tantos niños y niñas abandonaron la educación?
2. ¿Puede usted pensar en medidas que se podrían haber implementado para apoyar a los niños y niñas a permanecer en la escuela?

Discusión sobre la actividad cinco

- A partir de la descripción de lo sucedido parece evidente que no se hizo un trabajo adicional para apoyar la transición de niños y niñas de las escuelas especiales a entornos de aprendizaje inclusivos. La transición a la inclusión requiere una inversión significativa en los ámbitos y prestaciones que se mencionan a continuación:
 - Servicios basados en la comunidad para brindar apoyo y ayuda a las familias.
 - Formación y apoyo para el personal de las escuelas regulares para construir entornos de aprendizaje inclusivo.
 - Contratación de personal con experiencia para trabajar en las escuelas regulares con el propósito de proveer un apoyo continuo a los niños y niñas.
 - Trabajo preparatorio con los niños y niñas, tanto con los que se trasladan a las escuelas regulares como con los que ya están ahí.
 - Participación de los padres y madres de todos los niños y niñas, tanto de los que se trasladan como de los que ya están en las escuelas regulares.
 - Planificación adecuada y adaptación de las escuelas.
 - Adopción de políticas necesarias para la construcción de nuevas escuelas inclusivas.
 - Ayudas y adaptaciones requeridas para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas.

Sin estos compromisos los resultados de la integración de niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares serán inevitablemente pobres.

Garantizar el derecho a la no discriminación

Un paso fundamental para asegurar los derechos de todos los niños y niñas a la educación inclusiva es que los gobiernos ratifiquen la CDPD y promulguen una legislación que garantice su aplicación en el derecho interno. Esto permitirá que los individuos puedan reclamar la protección legal de su derecho a la educación y que los gobiernos estén obligados a cumplir con sus responsabilidades.

Actividad seis

Encuentre la CDPD en el siguiente enlace:

<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

1. Lea y anote todos los artículos que considere importantes para el derecho de los niños y niñas con discapacidad a la educación inclusiva.
2. Averigüe si su gobierno ha ratificado la CDPD y si ha presentado alguna reserva relevante sobre el derecho a la educación inclusiva.

Discusión de la actividad seis

Es probable que usted haya identificado una serie de artículos importantes. Algunos abordan específicamente la cuestión del derecho a la educación, mientras que otros tratan sobre eliminar las barreras que impiden la posibilidad de que los niños y niñas con discapacidad puedan ejercer este derecho.

Por ejemplo:

El **artículo 24** establece que los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a la educación sin discriminación y, sobre la base de la igualdad de oportunidades, obliga a los Estados a asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles. Esto requiere el suministro de ayudas, adaptaciones apropiadas, medidas de apoyo individualizadas para los niños y niñas y ajustes razonables para hacer que la educación sea accesible. El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad ha subrayado que la denegación de un ajuste razonable “constituye discriminación” y que la obligación de proporcionarlo es “de aplicación inmediata y no está sujeta a la realización progresiva”.²² El artículo 24 también exige que los docentes estén calificados para trabajar en entornos inclusivos.

Sin embargo, muchos otros artículos son relevantes:

El **artículo 4** establece obligaciones generales y fuerza a los Estados a adoptar todas las medidas para abolir las leyes o políticas que discriminan a las personas con discapacidad y a promover la formación de profesionales que trabajan con personas con discapacidad, incluidos los docentes.

El **artículo 7** exige que los niños y niñas con discapacidad gocen plenamente de sus derechos en igualdad de condiciones que los demás niños y niñas.

El **artículo 8** esboza las medidas necesarias para poner fin a los prejuicios y estereotipos y, en particular, para fomentar una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

El **artículo 9** expresa la necesidad de promover la accesibilidad, por ejemplo, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones.

El **artículo 23** señala el apoyo que debe dársele a las familias de niños y niñas con discapacidad para que puedan cuidar a sus hijos e hijas en el hogar y evitar la institucionalización.

El **artículo 26** se enfoca en la habilitación y rehabilitación, y exige que los Estados proporcionen servicios que permitan a las personas con discapacidad lograr y mantener la máxima independencia posible.

Además de ratificar la CDPD, los gobiernos deben introducir disposiciones legislativas específicas dentro de sus sistemas para prohibir la discriminación por motivos de discapacidad y proveer mecanismos accesibles a través de los cuales los niños y niñas con discapacidad y sus familias puedan impugnar las violaciones a su derecho a la no discriminación. El Comité de los Derechos del Niño ha subrayado la importancia de esas medidas en su Observación General N° 9 sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad.²³

Para que sean realmente eficaces, tales disposiciones deben ser ampliamente conocidas y comprendidas. Los niños y niñas con discapacidad y sus familias necesitan tener claro cuáles son sus derechos y las instancias a las cuales acudir cuando estos son vulnerados. Instancias como las Comisiones Nacionales de Derechos Humanos, las Defensorías del Pueblo o de la Niñez y las ONG nacionales e internacionales que trabajan en derechos humanos pueden acompañar este proceso. El respeto al derecho a la no discriminación también depende de que abogados y jueces conozcan y apliquen debidamente la legislación nacional, regional e internacional sobre derechos humanos, así como las obligaciones que estas imponen a los gobiernos.

Derecho a la protección de la integridad personal y física

La CDN exige no solo que los niños y niñas estén protegidos contra toda forma de violencia, sino también que la disciplina escolar se administre de manera compatible con la dignidad humana del niño o niña.²⁴ El abuso físico o mental y otras formas de maltrato, ya sean perpetrados por docentes u otros niños o niñas, constituyen una violación del derecho a la protección de la violencia, pueden afectar negativamente el aprendizaje y resultar en daños físicos a largo plazo, así como sufrimientos emocionales y mentales.²⁵ El acoso escolar y la violencia sexual pueden limitar la participación de los niños y niñas con discapacidad en la educación y disminuir sus capacidades para vivir de modo saludable y seguro.

La violencia, el abuso y el acoso escolar por parte de los docentes y estudiantes son problemas que gran parte de los niños y niñas de todo el mundo ha experimentado. En las consultas regionales para el Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas, el castigo físico y psicológico, el abuso verbal, la intimidación y la violencia sexual en las escuelas fueron reportados repetidamente como razones del ausentismo, la deserción y la falta de motivación académica de los niños y niñas.²⁶ Sin embargo, estos problemas son aún más graves para los niños y niñas con discapacidad. La Encuesta Global sobre VIH/SIDA y Discapacidad señala que las personas con discapacidad tienen un riesgo significativamente mayor de sufrir violencia física, abuso sexual y violación, poco o ningún acceso a la policía o al sistema legal para su protección y menos acceso a intervenciones médicas y asesorías legales que las personas sin discapacidad.²⁷ El Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas confirma esta evidencia, señalando además que los niños y niñas con discapacidad suelen ser el blanco de la violencia dentro de las escuelas y en los trayectos desde y hacia la escuela. El estudio demuestra también que muchos niños y niñas con discapacidad ya marginados y estigmatizados están desesperados por hacer amigos y ser aceptados, lo que conlleva una mayor disposición a soportar el abuso físico, la violencia sexual o el acoso escolar para sentirse incluidos en el grupo.²⁸

Violencia escolar por motivos de discapacidad²⁹

Docentes: Los niños y niñas con discapacidad a menudo son golpeados, abusados o intimidados por los docentes. El abuso sexual de los docentes es ampliamente reportado tanto por estudiantes del sexo masculino como femenino.

Compañeros y compañeras de escuela: Los docentes que humillan, intimidan o golpean a los niños y niñas no solo causan un daño directo, también lo hacen indirectamente al presentarse como un modelo para otros estudiantes que pueden adoptar comportamientos parecidos. Así, el abuso sexual por los compañeros de aula también es objeto de preocupación y está a menudo vinculado a la violencia física y a conductas intimidatorias.

Trayecto hacia y desde la escuela: Los niños y niñas con discapacidad son frecuentemente intimidados, acosados o sometidos a violencia física por miembros de su comunidad cuando van en camino hacia o desde la escuela. Los estudiantes con discapacidad sensorial o intelectual parecen correr mayor riesgo.

Instituciones residenciales: En muchos países, los niños y niñas con discapacidad son educados en instituciones residenciales y pueden vivir lejos de sus familias durante meses o años. Estos niños y niñas son particularmente vulnerables a la violencia física y al abuso sexual.

Falta de mecanismos de denuncia: Pocas escuelas tienen mecanismos que permiten que los estudiantes, padres, madres o cuidadores denuncien la violencia o la victimización. Asimismo, pocas escuelas cuentan con sistemas para permitir que los docentes o el personal educativo reporten los abusos que hayan observado en el trabajo. Normalmente, esta situación es más común en las instituciones residenciales.

Falta de seguimiento: Incluso cuando los niños y niñas reportan violencia, habitualmente no hay seguimiento a estas denuncias y/o el niño o niña es revictimizado como consecuencia de haber denunciado la situación.

Hoy en día, una mayoría significativa de países ha introducido una legislación que prohíbe el castigo corporal en las escuelas.³⁰ Sin embargo, la construcción de una cultura de no violencia requiere más que un marco legal de protección. Con la finalidad de abordar la violencia en las escuelas y permitir a los niños y niñas con discapacidad ejercer su derecho a la educación sin temor a la violencia, la legislación debe ser complementada con políticas claras y mecanismos de aplicación eficaces. Las escuelas también tienen un rol importante que desempeñar, tanto para garantizar que los niños y niñas con discapacidad se encuentren protegidos de la violencia como para promover una cultura de paz, tolerancia y resolución no violenta de conflictos. Es necesario que las escuelas contribuyan a romper los patrones de violencia, otorgando a los niños y niñas, a sus padres y madres y a las comunidades el conocimiento y las habilidades para comunicar, negociar y resolver los conflictos de manera pacífica. Esto implica el reconocimiento claro de que todos los niños y niñas, incluyendo los que tienen discapacidad, tienen los mismos derechos a la educación en entornos libres de violencia y que una de las funciones de la educación es formar adultos con valores y prácticas de vida no violentas.

Se pueden tomar medidas específicas como las siguientes:

A nivel gubernamental

- Los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes deben ser explícitamente prohibidos a través de una reforma a la legislación y las medidas que sean necesarias. El Comité de los Derechos del Niño ha subrayado que esto “es una obligación inmediata e incondicional de los Estados Parte”.³¹
- La promoción de la no violencia debe ir acompañada de políticas con mecanismos precisos de aplicación. Estas deben prestar atención a la condición particular de vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad, así como a las dimensiones de violencia basadas en el género, y adoptar medidas específicas para garantizar su protección. Dichas políticas deben implementarse por medio de programas de prevención de la violencia en todo el sistema educativo.
- Los gobiernos deben promover firmemente el mensaje de que todas las formas de violencia contra la niñez son inaceptables y que las escuelas deben fomentar y aplicar los principios de derechos humanos. Esto debería ir acompañado de campañas locales para impulsar la tolerancia cero de la violencia contra los niños y niñas con discapacidad.
- Se deben establecer y promover ampliamente entre el personal educativo, los estudiantes, sus familias y las comunidades códigos de conducta claros que reflejan los principios de los derechos de los niños y niñas. Los gobiernos deben asegurarse de que las escuelas cuenten con adultos capacitados y de confianza a los cuales los estudiantes puedan reportar de forma segura y confidencial los incidentes de violencia y, así, recibir asesoramiento. Las denuncias deben tomarse siempre en serio, ya que la falta de acciones disciplinarias y transparentes en caso de intimidación o acoso pueden servir para alentar su continuidad.
- Los niños y niñas con y sin discapacidad deben participar activamente en el diseño, el desarrollo, la implementación y el monitoreo de políticas y programas, incluyendo aquellos relativos al acceso a denuncias confidenciales y mecanismos de información.

A nivel municipal

- Las escuelas deben ser consideradas un recurso para abordar la violencia escolar en colaboración con la comunidad. Los estudiantes, el personal educativo, las madres, los padres y otras partes involucradas, como la policía, los servicios de salud, los servicios sociales, los grupos religiosos, los grupos de recreación comunitaria y los grupos culturales también deben ser involucrados.
- Los datos recopilados deben tomar en cuenta las opiniones de todos los estudiantes y, en especial, de los más vulnerables, junto con las de los docentes, las madres, los padres y la comunidad en general, y favorecer así los mecanismos de gestión de información existentes a nivel local, distrital y nacional.
- Se deben llevar a cabo esfuerzos específicos para hacerse cargo de la necesidad de protección de los estudiantes en los trayectos desde y hacia la escuela, especialmente en zonas de violencia y áreas rurales alejadas de las escuelas.

A nivel escolar

- Todo el personal de las escuelas debe contar con capacidades de manejo no violento y respetuoso en el aula y con habilidades específicas para prevenir y responder al acoso escolar y a la violencia de género. De la misma manera, debe tener conocimiento de la vulnerabilidad de los niños y niñas al acoso cibernético.

- Los currículos, los libros de texto y los métodos de enseñanza deben promover los derechos de la niñez y hacer hincapié en la tolerancia, el respeto, la equidad, la no discriminación y la resolución no violenta de los conflictos.
- Es necesario fomentar en los currículos programas para el desarrollo de habilidades para la vida basados en los derechos humanos y la no violencia.
- Se debe reconocer el derecho a la participación de todos los niños y niñas con y sin discapacidad y su calidad de agentes activos en la construcción de entornos seguros y libres de acoso, prejuicios y discriminación, con el objeto de favorecer el apoyo entre pares.
- Es necesario realizar acciones para reducir la vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad quienes corren mayor riesgo de abuso o violencia selectiva, prestando especial atención a las áreas de las escuelas y de sus alrededores en donde hay mayor incidencia de la violencia.

Derecho a la participación de los niños y niñas

El artículo 12 de la CDN establece que los niños y niñas tienen el derecho a expresar libremente sus opiniones sobre todos los asuntos que los afecten y a que se tomen en cuenta debidamente en función de su edad y madurez.³² El artículo 7 de la CDPD refuerza esta disposición para los niños y niñas con discapacidad, exigiendo a los gobiernos que les proporcionen una “asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho”. El derecho a la participación también está vinculado con los derechos a la libertad de expresión, religión y asociación, los cuales tienen relevancia en todos los aspectos de la educación, no solamente en las relaciones pedagógicas dentro del aula, sino que también en el desarrollo de leyes y políticas educativas.³³ Es de particular importancia que los niños y niñas con discapacidad que sufren discriminación y exclusión social sean capaces de expresar sus opiniones y que se repare en estas para enfrentar esas situaciones.³⁴

En la práctica existen barreras significativas que obstaculizan los derechos de todos los niños y niñas a que sus opiniones sean escuchadas y puedan influir en las decisiones que afectan sus vidas. Sin embargo, las barreras son mucho mayores para los niños y niñas con discapacidad.³⁵ Entre estas se encuentran las siguientes:

- Falta de reconocimiento de la importancia de escuchar a los niños y niñas con discapacidad.
- Subestimación de sus capacidades.
- Creencia de que los niños y niñas con discapacidad no tienen opiniones que expresar.
- Dificultades comunicacionales.
- Falta de confianza y conocimientos de los docentes.

En consecuencia, además de la necesidad de formar a los docentes, se necesitan leyes y políticas para establecer mecanismos mediante los cuales los niños y niñas con discapacidad, junto con todos los demás niños y niñas de la escuela, puedan ejercer su derecho a ser escuchados.³⁶ Existen muchos potenciales enfoques que pueden ser adoptados para crear oportunidades que permitan dar voz a los niños y niñas con discapacidad.

A nivel gubernamental

- Formulación de una legislación que garantice a los estudiantes el derecho a establecer organismos democráticos, como los consejos escolares, y exija que dichos organismos cumplan con los principios de la no discriminación y promuevan la inclusión de los niños y niñas con discapacidad. El Comité

de los Derechos del Niño ha insistido en que tales derechos “deben ser consagrados en la legislación en lugar de depender de la buena voluntad de las autoridades escolares, la escuela o el director para hacerlos respetar”.³⁷

- Elaboración de orientaciones, basadas en enfoques inclusivos y no discriminatorios, para los ministerios, los municipios y las escuelas sobre el desarrollo de oportunidades para que los niños y niñas sean escuchados.
- Creación de grupos consultivos de niños y niñas con discapacidad para orientar a los gobiernos acerca del desarrollo de políticas relacionadas, por ejemplo, con la accesibilidad, la segregación y la promoción de escuelas inclusivas. Los niños y niñas con discapacidad deberían, además, integrarse en los mecanismos de participación existentes, tales como los parlamentos infantiles, los consejos municipales juveniles, entre otros.

A nivel municipal

- Instauración de foros en los que los niños y niñas con discapacidad puedan reunirse y compartir sus vivencias, inquietudes e ideas sobre cómo mejorar la calidad de su experiencia escolar. Tales foros necesitarían el apoyo administrativo y financiero de los municipios, lo que también podría alentar y apoyar a las organizaciones locales para que las personas con discapacidad actúen como facilitadores de los niños y niñas.
- Establecimiento de diálogos entre estos foros infantiles y los órganos locales que formulan políticas, con el fin de que las decisiones de estos últimos sean informadas e influenciadas por las experiencias concretas de los niños y niñas con discapacidad.
- Introducción de mecanismos que aseguren que los niños y niñas sean capaces de expresar una opinión sobre su ubicación escolar y que sus opiniones se tomen en cuenta debidamente en función de su edad y madurez.
- Apoyo a los niños y niñas con discapacidad para que lleven a cabo auditorías y evaluaciones, basadas en indicadores de derechos e inclusión, de las escuelas y las autoridades educativas locales.

A nivel escolar

- Instauración de consejos escolares en los que los niños y niñas con discapacidad jueguen un rol activo.
- Aplicación de metodologías de trabajo niño-a-niño que promuevan las oportunidades para que los niños y niñas aprendan entre ellos.
- Desarrollo de políticas educativas basadas en los derechos, la inclusión, el respeto por la diversidad y la no discriminación en colaboración con los niños y niñas.
- Introducción de tiempos de reflexión en los que los niños y niñas puedan conversar sobre temas importantes, manifestar sus preocupaciones y aprender a respetar el derecho de cada uno a ser escuchado y tratado en igualdad de condiciones.
- Instauración de programas de consejería entre pares en los que los niños y niñas con discapacidad desempeñen un papel activo y todos puedan recibir ayuda si tienen problemas en la escuela.
- Establecimiento de mecanismos de denuncia seguros, confidenciales y accesibles, a través de los cuales los niños y niñas con discapacidad pueden plantear sus preocupaciones o reportar abusos.

Jamaica³⁸

Y-Klick es un grupo de abogacía conformado por más de 20 adolescentes y jóvenes procedentes de todas las provincias de Jamaica, incluyendo adolescentes y jóvenes con discapacidad, enmarcado en un programa de abogacía implementado por Respect Jamaica en colaboración con UNICEF.

Tras recibir formación en abogacía, los y las adolescentes son animados a diseñar e implementar sus propias iniciativas de promoción y movilización social, inspirando a otros jóvenes a expresar sus opiniones y hacerse escuchar.

El grupo, que incluye una niña y un niño con discapacidad auditiva y un joven con discapacidad física, tiene el objetivo de influenciar a los tomadores de decisiones en los asuntos que afectan a los adolescentes y jóvenes jamaicanos. Publican semanalmente artículos en un periódico nacional y, en noviembre de 2016, llevaron a cabo un gran foro nacional.

Entre otros asuntos, Y-Klick ha dedicado sus esfuerzos a promocionar la inclusión educativa de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad.³⁹

Notas

VI. Resumen de puntos clave

1. El enfoque de la educación inclusiva requiere que se reconozca:

- El derecho al acceso a la educación.
- El derecho a una educación de calidad.
- El respeto por los derechos en la educación.

Las tres dimensiones son igualmente importantes e interdependientes.

2. Para garantizar el derecho a la educación inclusiva se necesita una amplia gama de medidas legislativas y de políticas. El diseño y la implementación de políticas públicas intersectoriales de educación inclusiva requiere, además del liderazgo del ministerio de educación, la colaboración de diferentes ministerios.

3. La legislación y las políticas específicas de educación deben basarse en el derecho de todos los niños y niñas a la educación inclusiva, ser respaldadas por planes de implementación claros y contar con los recursos necesarios para su ejecución. Así, debe otorgarse una adecuada formación a los docentes para que trabajen en entornos inclusivos, incluidos aquellos docentes con discapacidad, y reconocer el derecho de los niños y niñas a la educación en su lengua materna, incluida la lengua de señas.

4. La responsabilidad de la educación de los niños y niñas con discapacidad debe recaer en los ministerios de educación, pero todos los demás ministerios gubernamentales deben participar en la eliminación de las barreras a la educación de los niños y niñas con discapacidad. Ejemplos de estos son los ministerios de finanzas, transporte, salud, protección y bienestar social.

5. Más allá de la legislación educativa, se necesita una serie de leyes y políticas públicas para construir una cultura en la que se pueda implementar la educación inclusiva. Esto incluye un compromiso con la desinstitucionalización, la eliminación de la discriminación, la reflexión sobre la violencia en las escuelas y el reconocimiento del derecho de los niños y niñas para expresar sus opiniones y ser escuchados en todos los asuntos que les afectan.

Notas

Referencias

1. Naciones Unidas, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, Observación general No 2 sobre el artículo 9: accesibilidad, CRPD/C/11/3, Naciones Unidas, Nueva York, 25 de noviembre de 2013.
2. El Salvador, Política nacional de atención integral a las personas con discapacidad (2014).
3. Guatemala, Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad (2008).
4. Ministerio de Educación de Chile, 'Ley de Inclusión Escolar', <<https://leyinclusion.mineduc.cl/>>, fecha de la consulta 2 de noviembre de 2017.
5. Kleeman, Justine, and Erin Wilson, Seeing is believing: changing attitudes to disability. A review of disability awareness programs in Victoria and ways to progress outcome measurement for attitude change, Scope, Melbourne, 2007.
6. United Nations Children's Fund, 'It's about ability (2010-2013)', UNICEF, Montenegro, <www.unicef.org/montenegro/campaigns_15881.html>, fecha de la consulta el 2 de noviembre de 2017.
7. México, Decreto por el que se expide la Constitución Política de la Ciudad de México (2016).
8. Secretaria Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y Naciones Unidas Derechos Humanos, *Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad 2015-2030*, SENADIS, Paraguay.
9. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*, CONADIS, México, 2014.
10. Instituto Mexicano del Seguro Social, 'Dictamen de incapacidad para beneficiario(a) hijo(a) en el IMSS', IMSS, México, <<http://www.imss.gob.mx/tramites/imss03010>>, fecha de la consulta el 23 de noviembre de 2017.
11. The United Nations Inter-Agency Support Group on Indigenous Issues, 'Rights of Indigenous Peoples/Persons with Disabilities', Thematic Paper, junio de 2014.
12. Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo, '4,372 personas atendidas durante campaña de carnetización y registro para personas con discapacidad en Moskitia Hondureña', nota de prensa, PNUD, Honduras, 29 de abril de 2016, <<http://www.hn.undp.org/content/honduras/es/home/presscenter/articles/2016/04/29/4-372-personas-atendidas-durante-campa-a-de-carnetizaci-n-y-registro-para-personas-con-discapacidad-en-moskitia-hondure-a.html>>, fecha de la consulta el 2 de noviembre de 2017.
13. Organisation for Economic Co-operation and Development, *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*, OECD, Paris, 1999, p. 89.
14. Sheng, Yap Kioe, et al., 'Access to Basic Services for the Poor: The Importance of Good Governance', United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, Bangkok, 2007.
15. Naciones Unidas, Asamblea General, Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños, A/RES/64/142, Naciones Unidas, Nueva York, 24 de febrero de 2010.
16. Johnson, Dana E., Medical and Developmental Sequelae of Early Childhood Institutionalization in Eastern Europe Adoptees, ch. 4 in *The Effects of Early Adversity on Neurobiological Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 31, edited by Charles A. Nelson, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 2000, pp. 113-162; Zeanah, Charles H., et al., 'Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioural development: The Bucharest Early Intervention Project', *Development and Psychopathology*, vol. 15, no. 4, December 2003, pp. 885-907; Frank, Deborah A., et al., 'Infants and Young Children in Orphanages: One View from Pediatrics and Child Psychiatry', *Pediatrics*, vol. 97, no. 4, April 1996, pp. 569-578.
17. Pinheiro, Paulo S., *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas*, Secretario General de las Naciones Unidas, Nueva York, 2006.
18. United Nations Children's Fund and United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, *Ending placing children under three years in institutions - A call to action*, UNICEF CEECIS and OHCHR Regional Office for Europe, Geneva, 2011.
19. Naciones Unidas, Comité de los Derechos Del Niño, Observación general No. 9 (2006): Los derechos de los niños con discapacidad, CRC/C/GC/9, Naciones Unidas, Ginebra, 27 de febrero de 2007.

20. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Servicio Nacional de Menores y Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar, *Proyecto Piloto para la desinstitutionalización y mejoramiento de los cuidados alternativos para niños(as) menores de 3 años en Chile*, UNICEF, Sename, RELAF, Santiago, Chile, 2013.
21. Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe, 'Recommendation CM/Rec(2010)2 of the Committee of Ministers to member states on deinstitutionalisation and community living of children with disabilities', 3 February 2010.
22. Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención, Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRPD/C/ESP/CO/1, Naciones Unidas, España, 19 de octubre de 2011.
23. Naciones Unidas, Comité de los Derechos Del Niño, Observación general No.9 (2006), Los derechos de los niños con discapacidad, CRC/C/GC/9, Naciones Unidas, Ginebra, 27 de febrero de 2007.
24. Naciones Unidas, Convención de los Derechos del Niño, artículos 19 y 28, Naciones Unidas, Nueva York, 20 de noviembre de 1989.
25. Csorba, János, et al., Family- and School-related Stresses in Depressed Hungarian Children, *European Psychiatry*, 2001, cited in: Durrant, Joan, 'Corporal punishment: prevalence, predictors and implications for child behaviour and development', ch.2 in *Eliminating Corporal Punishment*, edited by Stuart N. Hart, UNESCO, Paris, 2005, pp. 49-90; and Due, Pernille, et al., 'Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross-sectional study in 28 countries', *European Journal of Public Health*, vol. 15, no. 2, 8 March 2005, pp. 128-132.
26. Pinheiro, Paulo S., *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas*, Secretario General de las Naciones Unidas, Nueva York, 2006.
27. Gorce, Nora, *Encuesta Global sobre VIH/Sida y Discapacidad*, Banco Mundial y la Universidad de Yale, Connecticut, 2004.
28. Pinheiro, Paulo S., *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y Niñas*, Secretario General de las Naciones Unidas, Nueva York, 2006.
29. Pinheiro, Paulo S., *World Report on Violence against Children*, United Nations Secretary General, New York, 2006, cited in Jones, Nicola, et al., 'Painful lessons: The politics of preventing sexual violence and bullying at school', Working Paper 295 on the Results of ODI research presented in preliminary form for discussion and critical comment, Overseas Development Institute and Plan International, UK, 2008.
30. Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, <<http://www.endcorporalpunishment.org/>>, fecha de la consulta el 8 de noviembre de 2017.
31. Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño, Observación General No. 8 (2006), El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (artículo 19, párrafo 2 del artículo 28 y artículo 37, entre otros), CDN/C/GC/8, Naciones Unidas, Ginebra, 21 de agosto de 2007.
32. Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño, Observación General No. 12 (2009), El derecho del niño a ser escuchado, CRC/C/GC/12, Naciones Unidas, Ginebra, 20 de julio de 2009.
33. *Ibíd.*
34. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Queremos que nos tengan en cuenta: Incorporar a niñas y niños en la toma de decisiones que afectan sus vidas*, UNICEF, Nueva York, 2013.
35. Franklin, Anita, and Patricia Sloper, 'Supporting the Participation of Disabled Children and Young People in Decision-making', *Children & Society*, vol. 23, no. 1, 10 January 2008, pp. 3-15.
36. Lansdown, Garison, y Claire O'Kane, *Conjunto de herramientas para el monitoreo y la evaluación de la participación infantil, Cuadernillo 2: Medición de la creación de un entorno participativo y respetuoso para la infancia*, Save the Children, UNICEF, Visión Mundial, Plan Internacional, The Concerned for Working Children, Londres, 2014.
37. Observación General No. 12 (2009), El derecho del niño a ser escuchado, CRC/C/GC/12.
38. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'Los derechos de la infancia y adolescencia con discapacidad', *Desafíos*, no. 15, abril de 2013.
39. Yuh Zeen, 'DEAF NOT DUMB ...aka Time For Jamaica's Deaf Community To Join The Conversation', <https://yuhzeen.wordpress.com/2016/01/06/deaf-not-dumb-aka-time-for-jamaicas-deaf-community-to-join-the-conversation/?hootPos_tID=f52d0cf7ffcec9aa523280210858f3ab>, Jamaica, fecha de la consulta el 8 de noviembre de 2017

