

Componente de Educación



Rehabilitación Basada en la Comunidad Guías para la RBC

Catalogación por la Biblioteca de la OMS:

Rehabilitación basada en la comunidad: guías para la RBC.

1.Rehabilitación. 2.Personas con discapacidad. 3.Servicios de salud comunitaria. 4.Política de salud. 5.Derechos humanos. 6.Justicia social. 7.Participación comunitaria. 8.Guías. I.Organización Mundial de la Salud. II.Unesco. III. Oficina Internacional del Trabajo. IV.International Disability Development Consortium.

ISBN 978 92 4 354805 0

(Clasificación NLM: WB 320)

© Organización Mundial de la Salud, 2012

Se reservan todos los derechos. Las publicaciones de la Organización Mundial de la Salud están disponibles en el sitio web de la OMS (www.who.int) o pueden comprarse a Ediciones de la OMS, Organización Mundial de la Salud, 20 Avenue Appia, 1211 Ginebra 27, Suiza (tel.: +41 22 791 3264; fax: +41 22 791 4857; correo electrónico: bookorders@who.int). Las solicitudes de autorización para reproducir o traducir las publicaciones de la OMS - ya sea para la venta o para la distribución sin fines comerciales - deben dirigirse a Ediciones de la OMS a través del sitio web de la OMS (http://www.who.int/about/licensing/copyright_form/en/index.html).

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, por parte de la Organización Mundial de la Salud, juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto del trazado de sus fronteras o límites. Las líneas discontinuas en los mapas representan de manera aproximada fronteras respecto de las cuales puede que no haya pleno acuerdo.

La mención de determinadas sociedades mercantiles o de nombres comerciales de ciertos productos no implica que la Organización Mundial de la Salud los apruebe o recomiende con preferencia a otros análogos. Salvo error u omisión, las denominaciones de productos patentados llevan letra inicial mayúscula.

La Organización Mundial de la Salud ha adoptado todas las precauciones razonables para verificar la información que figura en la presente publicación, no obstante lo cual, el material publicado se distribuye sin garantía de ningún tipo, ni explícita ni implícita. El lector es responsable de la interpretación y el uso que haga de ese material, y en ningún caso la Organización Mundial de la Salud podrá ser considerada responsable de daño alguno causado por su utilización.

Printed in (country name)

Diseño y diagramación por Inís Communication – www.iniscommunication.com

Guías para la RBC

Componente de Educación

Contenido

Preámbulo	1
Atención a la infancia temprana y educación	11
Educación primaria	27
Educación secundaria y superior.	45
Educación no formal.	55
Aprendizaje permanente.	65

Preámbulo

La educación trata de cómo lograr que las personas puedan aprender lo que necesitan y desean a lo largo de sus vidas, según sus capacidades. Esto incluye: “aprendiendo a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir unidos y aprender a ser” (1). La educación ocurre en la familia, la comunidad, las instituciones y en la sociedad como un todo. El derecho universal a la educación está firmemente establecido en instrumentos internacionales que tienen aval mundial: La Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 26 (2), y la Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 28 (3).

Aunque los instrumentos internacionales afirman que la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria para todos los niños, sin discriminación, se acepta ampliamente que en la práctica esto no sucede. Así, los acuerdos más recientes han enfatizado la necesidad de:

- Ampliar y mejorar la educación y la atención a la primera infancia.
- Lograr educación primaria de calidad, gratuita y obligatoria para todos.
- Asegurar acceso igual a los programas apropiados de aprendizaje de destrezas para la vida, y programas de educación básica y continuada para todos los adultos.
- Promover la igualdad de género.
- Facilitarle la inclusión, a todos los niveles, a los grupos marginados, vulnerables y discriminados.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (4) reafirma los derechos discutidos anteriormente, y es el primer instrumento de carácter obligatorio en declarar, específicamente, el derecho a una educación inclusiva: los Estados Partes deben asegurar un “sistema de educación inclusiva en todos los niveles” (Artículo 24, párrafo 1), y los Estados Partes también deben asegurar que “se brinden medidas efectivas individuales de apoyo en ambientes que maximicen el desarrollo académico y social, consistente con la meta de una inclusión plena” (Artículo 24, párrafo 2(e)). Esto incluye el aprendizaje del Braille, el lenguaje de señas y las varias modalidades, medios y formatos de comunicación y destrezas de orientación y movilidad.

La pobreza, la marginación y la discriminación son las principales barreras en la educación inclusiva (6). La UNESCO estima que más de un 90% de los niños con discapacidad en los países de bajos ingresos no asisten a la escuela y, también, se estima que un 30% de los niños de la calle del mundo viven con discapacidades. Para adultos con discapacidad, el índice de alfabetización llega al 3%, incluso al 1% para mujeres con discapacidad en algunos países (7).

Partiendo de estas cifras, es evidente que se deben dar pasos para asegurar el acceso a la educación para todos los niños con discapacidad. Las Metas de Desarrollo del Milenio (8) correctamente identifican en la Meta 2: Alcanzar la educación primaria universal. El objetivo es que los niños y niñas, en cualquier parte, por igual, puedan completar la educación primaria para el año 2015. Esto incluye, igualmente, a los niños con discapacidad y, así, la RBC necesita contribuir para lograr esta meta.

Priorizando la educación inclusiva

En Mongolia, un programa nacional de educación inclusiva se está desarrollando mediante la colaboración entre el gobierno, asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales internacionales y donantes de la Unión Europea. Antes de 1989, Mongolia brindaba escuelas especiales y cuidados en el hogar para niños y adultos con discapacidad. El sistema atendía las necesidades básicas, pero le quitaba a las personas con discapacidad otros derechos como su inclusión en la sociedad. Luego de que los cambios políticos y económicos obligaron al cierre de estas escuelas e instituciones especiales, el campo quedó preparado para un nuevo enfoque. En 1998, con el apoyo de una organización internacional no gubernamental, se fundó la Asociación de Madres y Padres de Niños con Discapacidad (AMPND) para proteger los derechos de los niños con discapacidad. Esta asociación ha realizado las siguientes actividades: revisión de las políticas existentes, talleres de capacitación sobre educación inclusiva a fin de aprender de otros países, trabajó con el Ministerio de Educación para reformar sus políticas y prácticas e identificó varios servicios de apoyo necesarios para que los niños con discapacidad pudieran ser incluidos en la educación. La rehabilitación basada en la comunidad era considerada una parte integral de la estrategia general de promoción y protección de los derechos de los niños con discapacidad. En el 2003, se estableció una Unidad de Educación Inclusiva dentro del Ministerio de Educación y, también, se nombró un comité para la puesta en práctica del programa en colaboración con los Ministerios de Salud, Bienestar Social y Trabajo. Se organizaron servicios de identificación temprana, tratamiento médico y rehabilitación en centros comunales. Al inicio, se le dio prioridad a la educación inclusiva a nivel preescolar, y esto ahora se ha extendido a las escuelas primarias. Más de 1000 niños con discapacidad están incluidos en jardines de infantes y los maestros han sido capacitados para trabajar de manera inclusiva. La asociación sigue creciendo y trabaja en redes con otros grupos, nacionales e internacionales, para promover los derechos de los niños.



Meta

Las personas con discapacidades tienen acceso a la educación y al aprendizaje permanente, dando lugar al desarrollo de su potencial, un sentido de dignidad y autoestima, y la participación efectiva en la sociedad.

Rol de la RBC

El rol de la RBC es trabajar con el sector educativo para ayudar a hacer que la educación sea inclusiva en todos los niveles, y facilitar el acceso a la educación y al aprendizaje permanente para las personas con discapacidad.

Resultados deseables

- Todas las personas con discapacidad tienen acceso al aprendizaje y a los recursos que satisfacen sus necesidades y respetan sus derechos.
- Las escuelas locales aceptan a todos los niños, incluyendo a los niños con discapacidad, para que puedan aprender y jugar junto a sus compañeros.
- Las escuelas son accesibles y acogedoras, tienen planes de estudio flexibles, maestros capacitados y con apoyo, buena comunicación con las familias y la comunidad y adecuadas instalaciones de agua y salubridad.
- Las personas con discapacidad participan en la educación como modelos a seguir, contibuyendo y tomando decisiones.
- Los hogares motivan y apoyan el aprendizaje.
- Las comunidades están conscientes de que las personas con discapacidad pueden aprender, y brindan apoyo y motivación.
- Hay buena colaboración entre los sectores de salud, educación, sector social y otros sectores.
- Hay una defensa sistemática de los derechos de las personas con discapacidad para hacer que las políticas nacionales sean egrales para facilitar la educación inclusiva.

CAJA 2

Facilitando el acceso a la educación inclusiva

Una escuela puede tener un edificio accesible y maestros capacitados para trabajar con todos los tipos de niños, pero los niños con discapacidad podrían seguir excluidos. Ellos podrían ser escondidos en habitaciones traseras de sus hogares, porque la familia podría carecer de apoyo y los niños con discapacidad podrían necesitar dispositivos de asistencia personal y rehabilitación médica. La RBC puede tratar todas estas necesidades y servir de enlace entre los sectores de educación, salud, sector social, y con las organizaciones de personas con discapacidad. Puede que el personal de la RBC necesite tener varias discusiones para convencer a madres y padres acerca de la necesidad y los beneficios de educar a sus niños con discapacidad, especialmente si es una niña o la madre y el padre carecen de educación.



Conceptos clave

Educación

La educación es más amplia que la escolarización. La escolarización es importante, pero necesita considerarse dentro de un proceso de educación durante toda la vida. La educación comienza en el hogar desde el nacimiento, y continúa durante la vida adulta; incluye educación formal, informal, no formal, educación en el hogar, iniciativas gubernamentales y comunitarias. Estos términos pueden ser confusos y tienden a significar diferentes cosas en distintas culturas y contextos. En general, la "educación formal" se refiere a la educación que se da en instituciones reconocidas, por ejemplo, escuelas, colegios y universidades, en las que se confieren calificaciones y certificaciones reconocidas. La educación "no formal" se refiere a actividades educativas organizadas fuera del sistema formal. Por su parte, la "educación informal" se refiere a todo el aprendizaje que ocurre a lo largo de la vida como un todo, desde la familia, los amigos y las comunidades; que usualmente no está organizada como la educación formal y no formal.

Derechos humanos

Aunque todos tienen el derecho a la educación, algunas veces y de manera incorrecta se asume que las personas con discapacidad son una excepción. A menudo, los miembros de la familia, las comunidades y hasta las mismas personas con discapacidad no están conscientes de tener igual derecho a la educación. Los programas de RBC, trabajando con las organizaciones de personas con discapacidad (OPD), pueden apoyar el fortalecimiento de las personas con discapacidad, asegurando su acceso a la información sobre los diferentes derechos que se relacionan con la educación. Estos programas pueden defender los derechos ante las autoridades que tienen obligación legal de brindar educación para todos. El derecho a la educación se debe entender en el contexto de un enfoque de derechos para el desarrollo. Los derechos han de ser tratados como un todo, no de manera aislada. (Consulte también la Introducción [Folleto 1]: Derechos humanos).

Pobreza y educación

El vínculo entre pobreza, discapacidad y educación significa que el enfoque de desarrollo comunitario es esencial. "La falta de una educación adecuada sigue siendo un factor de riesgo para la pobreza y la exclusión de todos los niños y niñas, con y sin discapacidad. Sin embargo, para los niños y niñas con discapacidad el riesgo de pobreza debido a una falta de educación puede ser mayor que para niños y niñas sin discapacidad. Los niños y niñas con discapacidad que son excluidos de la educación, es prácticamente seguro que a largo plazo serán personas pobres durante toda su vida (8). Las personas pobres también tienen dificultades para educar a sus hijos con discapacidad, por ejemplo, cuando hay que pagar cuotas para recibir la educación. Hasta en los países donde la educación es gratuita, se pueden requerir pagos adicionales por libros escolares, uniformes, transporte y dispositivos de asistencia personal. Así, los niños y niñas con discapacidad de familias pobres continúan sin educación, y el ciclo de pobreza sigue.

Educación inclusiva

El modelo social de la discapacidad se aparta de una interpretación individual basada en la deficiencia y se enfoca en eliminar las barreras en la sociedad, para asegurar que las personas con discapacidad reciban la misma oportunidad de ejercer sus derechos en igualdad con todas las demás personas. Similarmente, la educación inclusiva se enfoca en cambiar el sistema para adaptarse al estudiante, en vez de cambiar al estudiante para adaptarse al sistema. Este cambio, en la manera de entender las cosas hacia la educación inclusiva, es importante para los programas de RBC, los cuales en el pasado tendían a trabajar más a nivel individual. (Consulte también la Introducción [Folleto 1]: Evolución del concepto).

CAJA 3

Eliminando barreras a la participación de una joven

Un programa de la RBC ha trabajado duro para preparar a una niña para la escuela local. Una vez en la escuela, ella se esfuerza para poder movilizarse en un edificio escolar inaccesible y es objeto de burla de sus compañeros. Eventualmente, su maestra motiva a la familia a dejar de enviar a la niña a la escuela, afirmando que la niña no se adapta. Un enfoque inclusivo se enfocaría en la escuela y en eliminar las barreras a la participación que experimenta la niña, por ejemplo, ayudando a que la escuela sea más accesible, preparando a los maestros, creando un ambiente de aceptación y educando a todos los niños a ser inclusivos y receptivos. Si los niños y niñas con discapacidad experimentan problemas en la escuela, entonces las escuelas, las familias y los programas de RBC necesitan comenzar identificando los obstáculos a la participación.

La educación inclusiva es: “un proceso de tratar y responder a la diversidad de necesidades de los educandos, aumentando su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación” (10). La educación inclusiva:

- Es más amplia que la escolaridad formal, incluye el hogar, la comunidad y los sistemas no formal e informal.
- Se basa en el reconocimiento de que todos los niños y niñas pueden aprender.
- Permite que las estructuras, sistemas y metodologías educativas satisfagan las necesidades de todos los niños y niñas.
- Se basa en el reconocimiento y el respeto de las diferencias entre los niños y niñas, por ejemplo, edad, género, etnia, fe y religión, idioma, discapacidad y condición de salud.
- Promueve procedimientos inclusivos de supervisión y evaluación, con participación y accesibilidad.
- Es un proceso dinámico que está evolucionando constantemente, según la cultura y el contexto.
- Es parte de una estrategia más amplia para promover una sociedad inclusiva.

Los programas de RBC deben considerar:

- Que la educación inclusiva es más amplia que la escolaridad, puede incluir la educación en el hogar y grupos de lenguaje de señas para niños/niñas y adultos (as) sordos (as).

- La educación inclusiva es para incluir a todas las personas, no es sólo para incluir a las personas con discapacidad. Se trata de hacer esfuerzos particulares para identificar a quienes están siendo excluidos o marginados.

Educación integrada

Aunque el término “educación integrada” es, algunas veces, usado de la misma manera que “educación inclusiva”, los dos términos tienen diferentes significados. La educación integrada se refiere al proceso de traer a los niños con discapacidad dentro de la escuela regular, y colocar la mayor parte del enfoque en el individuo, en vez de sobre el sistema escolar. La desventaja de este enfoque es que, si hay un problema, parecería que fuera culpa del niño/niña. El impacto y la sostenibilidad de la educación integrada son también limitados, pues se hace que el éxito dependa de la buena voluntad del maestro/maestra o de los esfuerzos del personal de RBC, en vez de depender de la política escolar o el apoyo comunal.

Educación especial

La “Educación especial” es un amplio término que se puede referir al suministro de asistencia adicional, programas adaptados, ambientes de aprendizaje y equipos especializados, materiales o métodos, por ejemplo, Braille, dispositivos de audición, dispositivos de asistencia personal y lenguaje de señas para apoyar a los niños/niñas en la educación. El término “necesidades educativas especiales” se usa para referirse a las necesidades de aprendizaje de cualquier niño/niña que puede tener dificultades en el aprendizaje, por lo tanto, la educación no es sólo para personas con discapacidad.

Hay una variedad de maneras en las que la educación especial se puede impartir a los niños/niñas con necesidades educativas especiales. Muy a menudo, los niños/niñas con muchas necesidades de apoyo asisten a escuelas especiales que están segregadas del sistema escolar ordinario. Aunque las Guías de RBC enfatizan la educación inclusiva, las llamadas “escuelas especiales” son una realidad para muchos niños/niñas y sus familias. En ciertas situaciones, las escuelas especiales son la única alternativa para niños/niñas sordos, ciegos o sordo ciego, o para quienes tienen una deficiencia intelectual. En países de bajos ingresos, estas escuelas son, frecuentemente, internados y los niños/niñas viven alejados de sus familias y comunidades.

Desafortunadamente, con el tiempo, el término “especial” ha sido usado en manera que no ayuda a promover la educación inclusiva. Por ejemplo, el término “niño con necesidades especiales” es vago y, usualmente, se usa para referirse a cualquier niño/niña con discapacidad, independientemente de si se trata de dificultades de aprendizaje. Se debe tener cuidado al usar la palabra “especial”, porque separa a los niños/niñas con discapacidad de los otros niños y niñas. Es importante recordar que todos los niños/niñas aprenden de maneras diferentes, y que pueden encontrar el aprendizaje fácil o difícil en etapas distintas de sus vidas. No es útil decir que los niños/niñas con discapacidad tienen necesidades “especiales” de aprendizaje, porque no es específico y los etiqueta. Los niños y niñas sin discapacidad también pueden experimentar dificultades en el aprendizaje y, así, pueden ser excluidos y marginados dentro del ambiente educativo. Con buenas técnicas de enseñanza, recursos esenciales y un ambiente inclusivo, todos los niños y niñas pueden aprender.

Género y educación

El personal de RBC debe ser consciente de los temas de género en relación con la educación. Seguidamente presentamos algunos ejemplos:

- Las niñas y las jóvenes pueden perder oportunidades educativas por tener que atender a un miembro de la familia con discapacidad.
- En algunas situaciones, los jóvenes faltan a la escuela debido a la presión de tener que ganar dinero para sostener a su familia.

CAJA 4

India

La determinación de Rupa a tener una educación

En Hazaribagh, en la parte norte de la India, Rupa Kumari cuida de toda la familia porque su madre tiene una enfermedad mental, su padre murió y ella tiene un hermano y una hermana menores. Para evitar ausentarse de las actividades educativas, Rupa lleva a su hermanita a la escuela y, aunque los tamaños de las clases son muy grandes y los maestros se quejaron, Rupa los convenció de que, para poder seguir estudiando, ella tenía que traer a su hermanita a la clase.

- En situaciones de conflicto, los niños tienden a ser reclutados como niños soldados y, así, pierden sus oportunidades educativas. Por lo menos un 5% de estos niños adquieren una discapacidad (11) y, al retornar del conflicto, a menudo ya son demasiado mayores para asistir a la escuela primaria.
- El personal de RBC puede esperar que la madre u otra mujer de la familia de una persona con discapacidad asuman el papel de enseñanza, aumentando así su carga de trabajo.
- Frecuentemente, las familias y las comunidades no tienen como prioridad la educación de las niñas y mujeres con discapacidad, entonces ellas experimentan una doble discriminación.
- Las niñas, particularmente las niñas con discapacidad, tienden a abandonar la escuela debido a la falta de instalaciones adecuadas de servicios sanitarios y un ambiente seguro.
- El rol de los padres/madres es importante y frecuentemente ignorado. Un padre o una madre puede ser un buen modelo a seguir y apoyar la educación si es motivado por el programa de RBC.

CAJA 5

Lesoto

Brecha de género

En Lesoto, se matriculan menos niños en las escuelas primarias y los niños abandonan la escuela antes que las niñas, porque son ocupados en el pastoreo y en los ritos tradicionales de iniciación.

Elementos de este componente

En cada elemento considerado más adelante, hay conceptos y áreas de actividades sugeridas que son comunes a todos los aspectos de la educación. Se enfatizan diferentes aspectos y se dan distintos ejemplos en cada elemento. Así, puede ser útil que usted lea todo el componente, aún si usted se enfoca en un elemento en particular.

Atención de la primera infancia y educación

Este término se refiere a la educación que va desde el nacimiento hasta el inicio de la educación primaria formal. Ocurre en ambientes formales, no formales e informales, y se enfoca en la supervivencia, desarrollo y aprendizaje, incluyendo la salud, nutrición e higiene. Frecuentemente, este período se divide en los siguientes rangos de edad: desde nacimiento a los 3 años, y de los tres años a seis, siete u ocho años, cuando se inicia la escolarización formal. Este elemento discutirá, principalmente, aspectos relacionados con niñas y niños de 3 a más años de edad.

Educación primaria

Esta es la primera etapa de la escolarización que debe ser gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas. Es el enfoque de la iniciativa de Educación para Todos propuesto por la UNESCO (12) y es la meta de la mayoría de los fondos para la educación. Los niños/niñas con discapacidad, como otros niños y niñas, necesitan ser incluidos en las escuelas primarias locales para que puedan aprender y jugar con sus compañeros.



Educación secundaria y superior

Se trata de la educación formal más allá del nivel “obligatorio”. Para los jóvenes con discapacidad, la educación superior puede ser una puerta de entrada a una vida productiva y plena, sin embargo, a menudo son excluidos.

Educación no formal

Esta incluye una amplia gama de iniciativas educativas en la comunidad: aprendizaje en el hogar, esquemas gubernamentales e iniciativas comunales. Tiende a dirigirse a grupos en desventaja específicos y tiene objetivos específicos. Para algunos educandos, la educación no formal puede ser más flexible y efectiva que el sistema educativo formal, que podría ser demasiado rígido e incapaz de brindar una educación de calidad. Pero, la educación no formal debe ser complementaria, y no se debe considerar como un sustituto para hacer que el sistema formal sea inclusivo. Algunas veces, la educación no formal es ofrecida inadecuadamente como la “segunda mejor opción” para los niños con discapacidad; negándoseles su derecho legal a una educación formal. En este capítulo, el enfoque estará en la educación no formal para niñas y niños, en vez de la de adultos.

Aprendizaje permanente

Esta incluye al aprendizaje que ocurre a lo largo de la vida, particularmente, oportunidades de aprendizaje para adultos que no han sido cubiertas en otros elementos. Se refiere a los conocimientos y las destrezas que se necesitan para lograr un empleo, alfabetización de adultos y los tipos de aprendizaje que promueven el desarrollo personal y la participación en la sociedad. En este capítulo, el enfoque estará en adultos, en vez de las niñas y los niños.

CAJA 6

Derecho a la educación para las personas con discapacidad

“Los Estados deben asegurar igual acceso a la educación primaria y secundaria, la capacitación vocacional, la educación de adultos y la educación durante toda la vida. La educación debe emplear materiales, técnicas y formas de comunicación apropiados. Los alumnos con necesidades deben recibir medidas de apoyo, y los alumnos que son ciegos, sordos y sordo ciegos deben recibir su educación en las modalidades más apropiadas de comunicación por parte de maestros que dominen el lenguaje de señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su dignidad y valor personal y el desarrollo de su personalidad, habilidades y creatividad” (5).

Atención a la infancia temprana y educación

Introducción

La infancia temprana cubre el período desde el nacimiento hasta la edad de ocho años (13). Una de las seis metas de la Educación para Todos (EPT) es expandirse hasta lograr la atención infantil temprana y la educación (12). La atención infantil temprana y educación incluye una amplia gama de actividades y disposiciones. Debido a que muchos aspectos de la atención infantil se cubren en el Componente de salud, este elemento se enfoca, principalmente, en la educación infantil temprana e incorpora la intervención temprana y las disposiciones preescolares o jardín de infantes.

La educación en los primeros años es importante debido a la manera en que se desarrolla el niño y la niña. El cerebro humano crece muy rápido en la infancia, particularmente durante los primeros tres años (13). Durante este período, si no se recibe la estimulación adecuada, se atrasa el desarrollo, algunas veces permanentemente. En general, los primeros años ofrecen una “ventana de oportunidad” para colocar los cimientos para un saludable desarrollo general del lenguaje y las destrezas sociales, de pensamiento y crecimiento físico.

La educación infantil siembra las semillas para una sociedad inclusiva, porque es donde niños/niñas con y sin discapacidad pueden aprender, jugar y crecer juntos. La educación infantil temprana también aumenta las oportunidades que tiene el niño y la niña de completar su educación básica y encontrar su salida de la pobreza y la desventaja (13).

Como generalmente la educación infantil temprana no es obligatoria, es más flexible que la educación básica y ofrece una excelente oportunidad para trabajar con una variedad de partes interesadas: el gobierno, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y las organizaciones religiosas.

CAJA 7

Nepal

Haciendo bien la educación preescolar

En un distrito pobre de Nepal, más de un 95% de los niños/niñas que asistieron a un programa de AITE (Atención Infantil Temprana y Educación) pudo ingresar a la educación primaria; comparado con un 75% de niños y niñas que no participó en ese tipo de programa, la tasa de repetición del Primer Grado fue una séptima parte respecto a la de niños/niñas que no asistieron al programa, y obtuvieron calificaciones significativamente mayores en los exámenes de Primer Grado (14).



La nueva vida de Chetna

En Gujarat, India, los programas de RBC enfocados en niños/niñas de edad escolar primaria se iniciaron primero en pequeña escala en la década de los años de 1980. Usualmente, en sus primeros años, los niños/niñas con discapacidad tienen menos acceso al aprendizaje y a las experiencias de la vida, pero se dieron cuenta de que estos años son esenciales para ayudar al niño/niña a comprender el mundo, formar relaciones sociales, desarrollar conceptos y obtener los fundamentos necesarios para capacitarse para toda la vida.

Chetna es una niña del área rural de Gujarat, quien fue identificada por el personal de RBC cuando tenía tres años debido a su atraso en el desarrollo, por ejemplo, ella carecía de control de la cabeza. El personal de RBC logró que Chetna visitara un centro de detección y evaluación alejado de su aldea. Encontraron que la niña tenía una pérdida auditiva profunda, deficiencia visual y, relacionadas con éstas, dificultades para entender, así que le extendieron un Certificado de Discapacidad. Chetna estaba siempre dentro de las cuatro paredes de su casa o sobre el regazo de su madre. Así, el programa de RBC y la familia se enfrentaban a los siguientes retos. ¿Cuáles eran las necesidades de Chetna? ¿Dónde se podrían satisfacer mejor estas necesidades? ¿Quiénes trabajarían con la niña? ¿Cómo trabajarían con ella?

El programa de RBC hizo los arreglos para que el carpintero local le fabricara a la niña una silla especial y, así, Chetna comenzó a sentarse en el corredor de su casa. La comunidad comenzó a ver a la niña y mejoró su interacción con la familia y los vecinos. Chetna también recibió capacitación en destrezas de la vida diaria y le dieron un audífono y anteojos especiales para su baja visión. Con el tiempo, la niña también recibió capacitación en comunicación. Ahora, Chetna ayuda a su madre a la hora de las comidas, lavando y limpiando recipientes y va a hacer compras. Su madre y su padre se pueden comunicar con ella y tienen una relación positiva y amorosa. Chetna ahora asiste al *anganwadi* (jardín de infantes) de la localidad y forma parte de un grupo más grande. Los niños la aceptan como a cualquier otro niño y se comunican con ella a su manera. Ella usa las mismas instalaciones que usan los otros niños y, también, recibe ciertos servicios de apoyo del programa de RBC; con los cuales la familia pudo lograr beneficios de la seguridad social y matricular a Chetna en el sistema educativo del estado, como cualquier otro niño.



Meta

Todos los niños/niñas con discapacidad tienen el mejor comienzo posible en la vida y están siendo apoyados a lo largo de su desarrollo en ambientes de aprendizaje inclusivos.

El rol de la RBC

El rol de la RBC es identificar a las familias con niños/niñas con discapacidad, interactuar y trabajar muy de cerca con ellos y ayudar a establecer los fundamentos para todas las actividades en la vida del niño/niña.

Resultados deseables

- Todos los niños tienen una creciente oportunidad de supervivencia y buena salud.
- Las destrezas físicas, sociales, de lenguaje y cognitivas de todos los niños/niñas se desarrollan a su máximo potencial.
- La educación infantil temprana, formal e informal, es acogedora e inclusiva para todos los niños/niñas.
- Los niños/niñas con discapacidad y las personas que les ayudan son parte de la familia y la comunidad y están bien apoyados.
- Todos los niños/niñas aprenden a jugar juntos, a aceptar las diferencias y a ayudarse mutuamente.
- El impacto de las deficiencias se reduce y se compensa.
- Los niños/niñas con discapacidad realizan una transición regular, junto a sus compañeros, hacia la educación primaria.

CAJA 9

El Salvador

Comenzar temprano

En Santo Tomás, El Salvador, la directora de una escuela primaria, que había participado en el programa local de RBC como escuela inclusiva, tenía una niña que nació tres meses antes de tiempo y sufrió una falta de oxígeno. El médico le dijo a la madre que la niña podría desarrollar una deficiencia intelectual u otra discapacidad. Por su experiencia con el programa de RBC en su comunidad, ella sabía la importancia de la educación temprana. Ella tomó la iniciativa de llevar a su niña a la institución de rehabilitación gubernamental para recibir una evaluación inicial y una intervención temprana durante dos años. Ambas, la madre y su niña, aprendieron mucho y la niña ingresó a la institución preescolar local a los 4 años, y lo hizo con otras niñas y niños del vecindario.

Conceptos clave

Infancia temprana

La infancia temprana establece las bases para la vida (5). El personal de la RBC debe conocer los aspectos relacionados con los primeros años del niño; dependiendo de las tradiciones locales, la fe y la religión, las culturas, las estructuras familiares y la manera en que está organizada la educación primaria. Es importante reconocer y valorar esta diversidad.

Desarrollo infantil

El desarrollo infantil es un proceso de aprendizaje por el que pasa todo niño/niña para dominar destrezas importantes (etapas de desarrollo) para la vida. Las áreas principales del desarrollo infantil son:

- Destrezas sociales y emocionales, por ejemplo, sonreír y establecer comunicación visual.
- Destrezas cognitivas (aprendizaje), por ejemplo, usar las manos y los ojos para explorar el ambiente y realizar actividades simples.
- Desarrollo del habla y lenguaje, por ejemplo, comunicarse con palabras o signos.
- Desarrollo físico, por ejemplo, sentarse, ponerse de pie, caminar, correr y poder usar las manos y los dedos para juntar cosas o dibujar.

Las etapas del desarrollo son destrezas que un niño/niña va adquiriendo dentro de un orden específico y dentro de ciertos períodos de tiempo, por ejemplo, aprender a caminar es una etapa que la mayoría de los niños/niñas aprenden entre los 9 y 15 meses. El 'desarrollo tardío' es una expresión usada cuando una o un niño/niña no logra cierto momento clave en su desarrollo en el tiempo esperado. Esto puede suceder en una o varias de las áreas antes mencionadas. Si el atraso en el desarrollo se identifica temprano en la vida del niño/niña, se pueden tomar medidas para brindarle oportunidades de aprendizaje y un ambiente para ayudarle a superar este atraso.

El personal de la RBC necesita estar seguro de que se está enfocando en las fortalezas de la niña y el niño con discapacidad. Es importante no poner demasiado énfasis en las etapas del desarrollo para los niños/niñas con discapacidad, pues pueden surgir problemas si estos conceptos se usan con demasiada rigidez.

- El concepto de desarrollo tardío se basa en lo que es "normal". Puede llevar a etiquetar y a estigmatizar.
- Los niños/niñas con discapacidad no siguen, necesariamente, un patrón "normal" de desarrollo. Sin embargo, eso no es obstáculo para que estos niños/niñas vivan vidas plenas y felices, siempre y cuando sean incluidos y apoyados.
- Las etapas del desarrollo son principios generales y, en la realidad, varían mucho según la cultura, el género, los factores étnicos y las circunstancias sociales y económicas.

El desarrollo del niño/niña depende de muchos factores, incluyendo la salud, nutrición, atención y educación. Por lo tanto, los enfoques al desarrollo infantil deben abarcar múl-

tiples sectores. Por ejemplo, los programas que combinan la nutrición y la educación han demostrado ser más efectivos que los programas que sólo enfocan una u otra (15).

Juego, aprendizaje mediante actividades y estimulación

Las niñas y los niños aprenden natural y efectivamente mediante el juego y participando en las actividades de la vida diaria. El juego no es considerado apropiadamente en todas las culturas y contextos, particularmente donde hay pobreza extrema y donde las comunidades luchan sólo por sobrevivir. En estas situaciones, el juego podría ser considerado como una actividad inútil. El aprendizaje mediante actividades puede ser un enfoque alternativo efectivo en situaciones donde los recursos y el tiempo son limitados. Se refiere a cómo los niños/niñas aprenden cuando participan físicamente en actividades útiles o productivas. Esto puede incluir las actividades de autocuidado, como lavarse las manos, vestirse, comer, ayudar con las labores domésticas y similares. La estimulación temprana del niño/niña trata de aportar un ambiente y unas actividades que estimulan el desarrollo infantil.

Es importante que el personal de la RBC entienda los siguientes puntos acerca del juego:

- El juego y el aprendizaje mediante actividades son realmente importantes para el niño/niña, particularmente los niños/niñas con discapacidad. El juego les ayuda a desarrollar destrezas para la vida diaria y puede reducir las consecuencias de su deficiencia.
- Muchas personas creen que los niños/niñas con discapacidad no pueden jugar, particularmente cuando el niño/niña no inicia con facilidad el juego por sí mismo. Puede que la madre y el padre no entiendan los beneficios del juego, se muestren demasiado protectores o les da vergüenza que vean a su hijo con discapacidad.
- El juego puede ser estructurado o no estructurado (juego libre), y lo pueden iniciar los niños/niñas mismos o un adulto que está apoyando.
- Para niños/niñas con deficiencias severas o múltiples, las actividades de juego y estimulación son particularmente importantes. Aunque sea difícil observar signos de aprendizaje, no significa que los niños no se están beneficiando.
- Las madres y padres podrían realizar demasiadas actividades de estimulación con sus niños/niñas, particularmente donde hay excesivas presiones por alcanzar un “desarrollo normal” y éxito académico. Esto reduce las oportunidades de juego que tiene el niño/niña y puede ocasionar daños en otras áreas del desarrollo social, emocional.

Actividades apropiadas según la edad

No es poco frecuente encontrar niños y niñas con discapacidad mayores participando en educación infantil temprana. Esto se debe a una variedad de razones, podría ser que presenten deficiencia intelectual o desarrollo tardío; lo cual significa que ellos desarrollan destrezas y funciones a una velocidad más lenta. Puede que hayan sido escondidos o sobreprotegidos por sus familias y, así, se perdieron de oportunidades esenciales de aprendizaje o puede que las escuelas primarias fueran inaccesibles y poco acogedoras.

En general, es recomendable respetar la edad presente del niño/niña y buscar maneras de brindar el aprendizaje apropiado según la edad dentro de un ambiente con otras niñas y niños. Sin embargo, algunas veces se debe llegar a un compromiso. El principio de referencia debe ser: el interés superior del niño/niña.

Escogencia y flexibilidad

Cada niña, niño, familia, comunidad y cultura es diferente. Los ambientes formales, como las instituciones preescolares, le servirán a algunas niñas y niños y no a otros. Los programas de RBC pueden ayudar a las familias a estar informadas acerca del apoyo y los diversos ambientes, y responder de manera flexible. El trabajar para hacer que las disposiciones de educación temprana de niñas y niños sean inclusivas y accesibles, debe ser una prioridad.

Los trabajadores de RBC también pueden trabajar con las familias para asegurar que las decisiones no se tomen basadas en la vergüenza o la sobreprotección, sino que reflejen “el interés superior del niño/niña”. Estas escogencias también deben respetar los distintos derechos del niño/niña, como el derecho a permanecer dentro de su propia familia y comunidad.

CAJA 10

México

Centros de educación temprana

En una región de México, cerca de Culiacán, las familias autóctonas descienden desde sus aldeas en las montañas durante cuatro meses al año y se quedan en unos barracones suministrados por las fábricas agrícolas. El programa de RBC negoció con los propietarios de las fábricas para establecer Centros de Educación Temprana en cada edificio, y obtuvieron permiso para que las madres participaran con su niña o niño con discapacidad en las sesiones de intervención temprana dos veces al mes. Con el apoyo del personal de RBC, las niñas y los niños mayores (4 años y más) fueron incluidos en las guarderías de las fábricas. Las familias de los niños/niñas con discapacidad ahora están retornando todos los años a la misma área, a fin de obtener buena atención para sus niñas y niños y para aprender cómo ayudarles a desarrollarse en sus primeros años. Ellas regresan con los conocimientos a sus aldeas, donde pueden enseñar a otras familias.

Actividades sugeridas

Identificar las necesidades de la primera infancia

Generalmente, el enfoque de doble vía es la mejor manera de promover la inclusión y se puede usar en los programas de educación infantil temprana. Las dos vías son como sigue:

1. Enfocarse en el sistema: determinar la situación existente sobre la atención a la primera infancia y educación en la comunidad, y averiguar quién está incluido o excluido y cuáles son las fortalezas y las debilidades. Esto debe hacerse en colaboración con las familias, los dirigentes comunales, los trabajadores de la salud, las maestras y los maestros y toda persona involucrada.
2. Enfocarse en el niño/niña: desarrollar un sistema para identificar y apoyar a los niños/niñas que están en riesgo de ser marginados o excluidos, o a quienes podrían necesitar apoyo adicional. Esto es usualmente conocido como identificación temprana.

Con demasiada frecuencia, el enfoque ha sido de “una vía”, según el cual a las personas a que está dirigido. Esto se traduce en que sólo unos pocos niños/niñas se benefician y el sistema se mantiene exclusivo. Los programas de RBC pueden centrarse tanto en ambos, sistema y en los niños y niñas para:

- Mantener canales de comunicación y trabajar con los trabajadores de la salud para asegurar que los niños/niñas con discapacidad reciban una apropiada atención de la salud (consulte el Componente de salud).
- Asegurar que los programas de detección temprana apoyen a los niños y niñas con discapacidad y sus familias.
- Trabajar muy de cerca con las familias para asegurar que los niños y niñas que nacieron con deficiencias o que las desarrollaron en la infancia sean identificados lo más pronto posible.
- Apoyar a las madres y padres para responder con prontitud cuando se identifiquen deficiencias, refiriendo a los niños y niñas a las instituciones de salud y acompañando a esas madres y padres en sus citas.
- Ayudar a crear y a mantener un enfoque positivo y balanceado hacia los niños/niñas con discapacidad; el cual se concentre en sus habilidades y capacidades para aprender. En este enfoque, la intervención temprana consiste en identificar las barreras a su aprendizaje y desarrollo, y trabajar con las familias y los diversos sectores y la comunidad para superarlas.
- Influir en las políticas del gobierno local para hacer que las instalaciones educativas existentes sean accesibles e inclusivas para los niños y niñas con discapacidad.

Se debe tener cuidado de no imponer normas rígidas de lo que es “normal” en un niño/niña que se está desarrollando de manera diferente. El personal de RBC debe evitar crear ansiedad en las madres y los padres y los niños/niñas, respecto a que no están alcanzando los “momentos de desarrollo” a tiempo. Algunas veces, las revisiones de la salud pueden aumentar la exclusión, en vez de ser medios para averiguar cómo se puede apoyar al niño/niña. Así, el incluir a los trabajadores de la salud aumenta el nivel de conciencia, mejora el conocimiento de la discapacidad y evita la exclusión potencial.

CAJA 11

Asia Sudoriental

Barreras a la educación preescolar

En un país del sureste de Asia, había exámenes de salud regulares para niños/niñas menores de 5 años; sin embargo, quienes eran identificados como niños/niñas con discapacidad, no recibieron otro tipo de apoyo adicional. Los maestros preescolares se mostraron poco entusiastas a aceptarlos por 3 razones: Tenían un plan de estudios estricto y el niño/niña con discapacidad demandaría tiempo adicional, los maestros podrían perder una bonificación salarial si el niño/niña no progresaba o ganaba peso y, finalmente, la intención era sólo matricular niños/niñas “sanos” y los niños/niñas con discapacidad eran considerados enfermos.

Apoyando el aprendizaje temprano en el hogar

Participación de las familias

La atención de la primera infancia y el aprendizaje comienzan en el hogar, por lo tanto, la participación de la familia es esencial. Las madres y padres desempeñan un papel esencial en los años tempranos, particularmente las madres, que pueden influir en el desarrollo de su niño/niña mediante sus actitudes y comportamiento, por ejemplo, la lactancia materna y pasar más tiempo estimulando y jugando con el niño/niña. Los padres no deben ser ignorados – su participación es importante y también debe ser motivada. Las actividades sugeridas pueden incluir:

- Apoyar a las familias, transmitiendo conocimientos acerca de sus niños/niñas, obtenido de sus roles como madres, padres, parientes y abuelos; a los maestros y trabajadores de la salud. Las familias pueden brindar una gran fuente de recursos con la cual puede aprender el personal de RBC.
- Brindar apoyo, educar y capacitar a las familias para que puedan cuidar y brindar oportunidades de aprendizaje positivas para sus niños/niñas con discapacidad.
- Ayudar a la familia a lograr capacitación especializada cuando sea necesario, por ejemplo, lenguaje de señas para comunicarse con niños/niñas sordos o servicios especializados, por ejemplo, terapia ocupacional, fisioterapia o terapia de lenguaje para contribuir al desarrollo de destrezas.
- Desarrollar planes individuales de aprendizaje para niños y niñas con discapacidad en colaboración con las familias; usando sus conocimientos personales y detallados así como los conocimientos del personal de RBC sobre el desarrollo infantil y la evaluación. Estos planes se pueden compartir con los maestros donde sea apropiado.
- Formar grupos de autoayuda para madres y padres de niños/niñas con discapacidad o motivar a estas madres y padres a unirse a grupos o asociaciones existentes. Algunas veces las madres y padres son miembros de organizaciones de personas con discapacidad.
- Crear redes y alianzas de apoyo entre los diferentes miembros de la familia, la comunidad y población local.
- Responder a los temas de género que se pueden presentar en las familias, por ejemplo, motivar a las familias para permitir que las niñas con discapacidad accedan a oportunidades de aprendizaje.



Participación de un padre en el aprendizaje de su hijo

En El Alto, Bolivia, el programa de RBC facilitó la inclusión de niños/niñas con discapacidad en las escuelas locales. Un niño de 6 años con síndrome de Down recientemente ha comenzado a asistir al jardín de infantes de la escuela local. Desde el inicio, el padre estuvo ansioso de tener a su hijo en la escuela. El deja y recoge al niño en el jardín de infantes todos los días y visita a la maestra del aula y al director de la escuela. El director de la escuela estaba tan impresionado con la participación este padre en el aprendizaje de su hijo, que lo invitó a hablar ante la asociación de madres y padres, para motivarlos a involucrarse en la educación de sus hijas e hijos y para elevar el nivel de conciencia acerca de la inclusión.

Promover actividades en el hogar

Crear un ambiente de aprendizaje y apoyo para el niño/niña en el hogar es una actividad clave para el programa de RBC. La inclusión se promueve en la familia desarrollando la confianza y las destrezas, y facilitando la estimulación temprana para la niña y el niño/niña. Las actividades sugeridas para el personal de la RBC incluyen las siguientes:

- Motivar a las madres y padres a hacer que su niño/niña participe en el aprendizaje basado en actividades y hacerlo de manera creativa y dinámica.
- Mostrar cómo Los objetos encontrados en el hogar y en el ambiente local se pueden usar para jugar. El equipo de juego puede confeccionarse en el hogar. Incluso los niños/niñas con discapacidad severa no requieren siempre equipo “confeccionado por especialistas”.
- Mostrar cómo los dispositivos de asistencia personal, como artículos para sentarse o moverse, a menudo pueden ser confeccionados por alguien de la familia usando materiales locales.
- Se debe tener cuidado de no enfocarse exclusivamente en las deficiencias y necesidades físicas del niño/niña. Por ejemplo, a menudo a un niño/niña con deficiencia física se le da muchos insumos, capacitación, educación relacionados con su movilidad; pero sus destrezas sociales, como su potencial para el juego y para aprender junto con niños/niñas sin discapacidad también debe desarrollarse.

Hay muchos recursos prácticos que se pueden usar con miembros de la familia para ayudarles a crear ambientes de aprendizaje con apoyo. Los ejemplos incluyen los siguientes:

- *Niños con discapacidad en la aldea* (16);
- *Manual de la OMS: Capacitación en la comunidad para personas con discapacidad* (17);
- *Comuniquémonos: Un manual para personas que trabajan con niños con dificultades de la comunicación* (18);
- El sistema Portage, el cual promueve la capacitación de la familia, enseñando a subdividir, en pasos pequeños, actividades como vestirse, comer, ir al servicio sanitario, lavarse y similares. Esto le ayuda a los niños/niñas, incluyendo a quienes presentan discapacidades extensivas, a experimentar progreso y éxito (19).

Proporcionando educación en el hogar

En una jardín de infantes, una maestra que había recibido capacitación para incluir a niñas y niños con discapacidad, se encontró a 3 niños con deficiencias múltiples que no estaban asistiendo a la escuela. La maestra fue al hogar para trabajar con las familias. Ella desarrolló un paquete de aprendizaje a distancia para educación en el hogar y ahora la madre y el padre reciben capacitación y apoyo en el centro comunitario. Los niños vienen al centro comunitario ocasionalmente.

Apoyar el aprendizaje en la comunidad

Diferentes tipos de oportunidades para la educación infantil temprana están disponibles en la comunidad, por ejemplo, grupos de juego, centros diurnos, grupos de madres con sus hijos/hijas y grupos de autoayuda de mujeres que ocupan guardería para sus hijos/hijas. Las actividades simples pueden ayudar a lograr la inclusión en la comunidad de los niños/niñas con discapacidad:

- Motivando a la familia a sacar a los niños/niñas e incluirlos en las actividades de la comunidad, por ejemplo, participar en actividades religiosas y sociales, ir de compras.
- Dejar que el niño/niña se siente fuera de la casa y poder jugar, con asientos especiales o dispositivos de asistencia personal, de ser necesario, que la comunidad puede ayudar a desarrollar.
- Motivar a los niños/niñas con y sin discapacidad a jugar juntos – aprendizaje mutuo entre hermanos y hermanas y otras niñas y niños del vecindario es importante y útil.
- Involucrar a la comunidad para contribuir a hacer que el ambiente sea más accesible y acogedor, incluyendo instalaciones preescolares: rampas, servicios sanitarios, aumentar la iluminación, mejorar la seguridad y la limpieza.

Contribuir al desarrollo de centros preescolares inclusivos

El programa de RBC necesita encontrar aliados dentro del sector de educación para apoyar los esfuerzos hacia un aprendizaje flexible, enfocado en el niño/niña. El enfoque se debe concentrar en lograr que todos los niños/niñas aprendan efectivamente. Los trabajadores de la RBC pueden colaborar en la capacitación del personal de la educación preescolar o jardín de infantes para crear ambientes de aprendizaje que respondan a la diversidad; reconociendo a los niños que aprenden de maneras diferentes y a diferentes velocidades. Las actividades a motivar son:

- Aprender mediante el juego, tanto estructurado como informal.
- Trabajar en grupos pequeños.
- Crear equipo de juego y de aprendizaje con materiales locales.
- Hacer que el ambiente sea accesible para todos, por ejemplo, colocando rampas, asegurando que los servicios sanitarios sean accesibles, que se usen colores para destacar espacios para que los niños/niñas con discapacidad visual los puedan identificar con facilidad, y hacer que se respeten las disposiciones gubernamentales sobre accesibilidad física.

- Usar la colaboración de miembros de la familia y de voluntarios para apoyar el trabajo en el aula; pero asegurándose que el apoyo sea para toda la clase, en vez de enfocarse sólo en el niño/niña con una discapacidad.
- Observar a los niños/niñas y ver como participan y aprenden, luego discutir, con las partes interesadas, como aprovechar las fortalezas de los niños/niñas y establecer objetivos de aprendizaje que se puedan lograr y que sean relevantes para sus vidas.

CAJA 14

Zanzibar

Canto de esperanza de un niño

En un jardín de infantes de Zanzibar, los maestros usan lenguaje de señas básico con un niño sordo. Él usa sus dedos para contar números e ilustraciones para indicar palabras. Los maestros compusieron una canción con acciones que le permiten cantar, junto con la clase, utilizando el lenguaje de señas. Usualmente, el niño no mantiene contacto con adultos sordos. El lenguaje de señas no está bien desarrollado en Zanzibar, pero este es un comienzo. El director del centro escolar cree que su lenguaje está mejorando y que él ha aprendido muchas destrezas sociales.

En algunas culturas y contextos, en vez de responder a las necesidades reales de las niñas y los niños, los jardines de infantes que existen son formales y siguen el modelo de la educación primaria, en vez de atender a las necesidades reales de los niños/niñas. Se caracterizan por una metodología centrada en la maestra y el maestro, faltan oportunidades para jugar, el aula tiene un diseño formal, el aprendizaje es por repetición (memorizando pero sin entender la materia), hay un énfasis en las materias académicas y las sesiones son muy largas. Esto es realmente inconveniente para la mayoría de los niños/niñas, no sólo para niños/niñas con discapacidad.

Obviamente, los cambios duraderos en la educación son responsabilidad de los departamentos de educación de los gobiernos. Sin embargo, el personal de RBC puede trabajar para transformar el ambiente preescolar, los métodos de enseñanza y los planes de estudio para que los niños/niñas aprendan efectivamente. La RBC es esencial para la inclusión de los niños/niñas con discapacidad en los ambientes preescolares, pues ayuda a asegurar que tengan acceso a los dispositivos esenciales de asistencia personal y a los servicios de rehabilitación apropiados. La RBC también puede brindar los aportes de especialistas para que la educación preescolar responda a inquietudes particulares, y poder así demostrar que todos se pueden beneficiar con estrategias simples, usando recursos locales y personas de la comunidad. Los mismos maestros de preescolar son fortalecidos para ser defensores de un enfoque inclusivo y centrado en el niño/niña.



Explorando diferentes opciones para el éxito

Anhui es una provincia pobre de China, cuenta con una población de 56 millones de habitantes. Hace poco tiempo, el aprendizaje en preescolar se desarrollaba con maestros que dirigían extensas lecciones que demandaba que los niños y niñas permanecieran quietos sentados en filas y donde el éxito o el fracaso se percibe como la responsabilidad del niño/niña. El sistema impresiona porque permite que grandes cantidades de niños/niñas sean matriculados en la educación –muchos jardines infantiles tenían más de mil niños/niñas, y los maestros están extremadamente comprometidos y se esfuerzan mucho.

Un programa piloto, motivó los siguientes cambios para asegurar que los niños y niñas fueran capaces de aprender de forma activa, trabajo en grupos pequeños; aprendizaje a través de juegos; confeccionar ayudas para la enseñanza usando materiales locales; capacitación regular de los maestros; un enfoque de “escuela total” que requirió una cooperación más estrecha entre familias, maestros, administradores y la comunidad a través de la creación de comités locales; y la inclusión de dos niños con discapacidad de aprendizaje en cada clase.

Los resultados fueron impresionantes y las autoridades de educación reconocieron que estos cambios mejoraron la educación de los niños/niñas. Hubo cambios de actitudes por parte de las autoridades educativas –donde los cambios no se consideraron como “opción barata”, sino como una “mejor opción” que la segregación – y los niños con discapacidad pasaron a escuelas primarias y continuaron teniendo éxito.

Asegurar que los servicios especializados estén disponibles y sean accesibles

Muchos niños/niñas con discapacidad pueden ser incluidos, inmediatamente, en una educación infantil que sea flexible y centrada en el niño/niña. Algunas veces, se necesitan servicios especializados para preparar a niños/niñas con discapacidad para su inclusión en ambientes regulares. Por ejemplo, los niños/niñas sordos requerirán aprender lenguaje de señas, los niños/niñas ciegos necesitarán aprender destrezas de movilidad y Braille y, por su parte, los niños/niñas sordo ciegos deberán desarrollar el tacto, destrezas de movilidad y Braille. El personal de RBC puede asegurar que los niños/niñas con discapacidad tengan acceso a servicios especializados y, además, asegurar que se mantenga una buena comunicación entre estos y los centros ordinarios de educación.

Involucrar a adultos y niños/niñas con discapacidad

Es importante motivar la participación directa de las personas con discapacidad en la atención infantil temprana y las actividades educativas como modelos a seguir, consejeros, capacitadores, administradores y encargados de tomar decisiones. Recuerde que el principio: “Nada acerca de nosotros, sin nosotros” también se aplica igualmente al trabajo con los niños/niñas durante los primeros años. Todas las actividades sugeridas serán más relevantes y efectivas si en ellas participan las personas con discapacidad. Los niños/niñas mayores con discapacidad pueden apoyar, motivar y dar ideas creativas para responder a las necesidades de niños y niñas más jóvenes con discapacidad.

Reuniendo a la comunidad de personas sordas

En Coimbatore, India, se abrió un centro de intervención temprana y educación preescolar para sordos. Un especialista que trabajaba para el centro realizó un sondeo, pero encontró muy pocos niños/niñas sordos en el área local. Sin embargo, dos meses después de abrirse el centro, dos sordos miembros del personal de a RBC usaron sus propias redes y círculos de amigos y, así, encontraron a seis estudiantes con sordera profunda, todos menores de cinco años. Las personas sordas conocen la ubicación de los miembros más nuevos de su comunidad de sordos. En los seis meses siguientes, el programa creció a 13 estudiantes y, el año siguiente, más niños y niñas sordos se matricularon. La mayoría de estos niños y niñas fueron referidos por adultos sordos, quienes disfrutaban visitando a estos niños/niñas en la escuela y prestar servicios voluntarios.



Realizar capacitación y toma de conciencia

La capacitación y sensibilización son necesarios para muchos grupos diferentes. Necesitan ser flexibles en su forma y contenido, deben incluir la participación de las personas con discapacidad y las organizaciones de personas con discapacidad en su desarrollo y puesta en práctica de programas. Es esencial la toma de conciencia en la comunidad, enfocando la discapacidad desde una perspectiva del modelo social e incluyendo las iniciativas para la atención infantil temprana. El personal de RBC también necesita capacitación sobre atención infantil temprana, los enfoques de intervención y actividades. El personal de intervención temprana (personal de apoyo y administradores de los centros diurnos, centros preescolares, grupos de juegos y otros tipos de iniciativas) necesita aprender acerca de la discapacidad y la inclusión. Se deben establecer alianzas con quienes ofrecen apoyo, sea financiero o técnico. Las organizaciones no gubernamentales locales e internacionales con frecuencia son una buena fuente de apoyo.

Patrocinando el entrenamiento de maestros sobre educación inclusiva

En Hambantota, provincia de Sri Lanka, se identificó a un número de niños/niñas con dificultades de aprendizaje. En el proceso de inventario de servicios disponibles dentro del distrito, se identificó una organización no gubernamental internacional que estaba realizando programas de educación preescolar. La organización, mostró interés en incluir a niños/niñas con discapacidad en sus programas de preescolar, pero dijo que sus maestros no estaban capacitados para hacerlo.

El programa de RBC identificó recursos dentro de Sri Lanka para ofrecer capacitación sobre educación inclusiva y patrocinó la asistencia a los maestros de la organización. Luego de la capacitación, los maestros y el personal de RBC se reunieron con las madres y los padres, y los niños/niñas y, juntos, desarrollaron un plan para la inclusión. Se invirtió un gran esfuerzo para lograr que las madres y los padres fueran parte del proceso, dándoles responsabilidades para que sea un éxito. A los niños/niñas, madres y padres que ya pertenecían a las escuelas, se les reforzó su conciencia acerca de la discapacidad y fueron incluidos en el enfoque.

Lucha contra la pobreza

En las condiciones de pobreza, cuando toda la familia y la comunidad lucha por atender sus necesidades básicas, los niños/niñas son percibidos como una ayuda para la supervivencia o como una carga debido a la escasez de recursos. También, los niños/niñas que tienen hambre y están enfermos debido a la pobreza, tendrán dificultades para aprender y jugar. Por lo tanto, los trabajadores de RBC necesitan abarcar la pobreza al mismo tiempo que promueven la educación temprana (consulte la sección de subsistencia). Las actividades sugeridas son:

- Ayudar a las familias a entender que entre más temprano su niños/niñas con discapacidad pueda ser apoyado a aprender autocuidado y destrezas básicas, más independiente será y menos será percibido como una carga.
- Concentrarse en actividades que se ajustan a la rutina diaria de la familia y demostrar cómo los niños/niñas aprenden mediante estas actividades, así, se convierten en una parte integral de la vida familiar. En situaciones de extrema pobreza, las familias particularmente las madres, necesitan apoyo adicional, no responsabilidades adicionales. La actitud del personal de RBC es muy importante aquí.
- Facilitar el desarrollo de grupos de autoayuda de mujeres, madres y padres de niñas y niños con discapacidad y organizaciones de personas con discapacidad (consulte el Componente fortalecimiento).
- Ayudar a las familias a tener acceso a los aportes gubernamentales, al apoyo por parte de las organizaciones no gubernamentales, los donantes, las empresas locales y todas las posibles fuentes de apoyo y financiación.
- Ayudar a asegurar que la educación temprana de los niños/niñas sea flexible y que responda a las distintas situaciones de las familias pobres, incluyendo las familias que tienen niños/niñas con deficiencias complejas o múltiples.



Escuelas móviles que proporcionan educación

En Mongolia, los jardines infantiles 'Ger' atienden a niños/niñas de poblaciones de emigrantes y de pastores. Son servicios móviles y funcionan todo el año, según las necesidades de las comunidades alejadas. Estos jardines de infantes sirven a familias que no pueden cubrir los costos de vestido, comidas o la participación a tiempo completo de sus niños/niñas. El plan de estudios y el enfoque son flexibles y responden a una asistencia parcial. Por considerarlos importantes, las madres, padres y la comunidad ayudan con las reparaciones y con el de estos jardines infantiles móviles. Ha habido un incremento en la matrícula en la educación preescolar y ha mejorado la asistencia a las escuelas primarias de los niños/niñas marginados.

Cabildeo y abogacía por la inclusión

Para que ocurra la inclusión, el sistema tiene que cambiar, sin embargo, los programas de RBC no pueden cambiar el sistema educativo por sí mismos. El personal de RBC necesita identificar compañeros y aliados. Junto con otras partes interesadas (nacionales y locales), los programas de RBC pueden defender la educación preescolar. Con demasiada frecuencia, los proveedores de servicios están conscientes que existen las políticas inclusivas o hasta las leyes, pero no reciben ayuda o apoyo al poner en práctica de esa política. Siempre que sea posible, los programas de RBC deben procurar que las instalaciones escolares sean inclusivas, en vez de defender la creación de instalaciones separadas.

Prepararse para situaciones de emergencia, conflicto y refugiados

El bienestar de niños/niñas es esencial en toda emergencia, conflicto o desastre natural. Por ser tan flexible, la educación infantil temprana es uno de los pocos tipos de educación que puede sobrevivir estas situaciones. El juego puede sostener y promover el bienestar. El personal de RBC debe participar y asegurar que existan espacios inclusivos amigables para la niña y el niño y oportunidades para actividades de juego. Frecuentemente, esto significa interactuar con las organizaciones de Naciones Unidas, así como con organismos no gubernamentales y servicios del gobierno (consulte el Capítulo suplementario: RBC y crisis humanitarias).

Educación primaria

Introducción

La educación primaria usualmente comienza alrededor de los seis o siete años de edad y continúa hasta los primeros años de la adolescencia. Es el medio de acceso a niveles más altos de educación y tiene una alta prioridad en el contexto del desarrollo.

Lograr la educación primaria universal es la segunda de las Metas de Desarrollo del Milenio.

La meta es que, para el año 2015, los niños de todos el mundo, niños y niñas por igual, puedan completar la educación primaria. (7). Para alcanzar esta meta, es necesario que los sistemas educativos capaciten a los maestros, construyan aulas, mejoren la calidad de la educación, remuevan las barreras a la asistencia, por ejemplo, tarifas y falta de transporte; así como, atender las inquietudes de madres y padres sobre la seguridad de sus niños (20).

Con frecuencia, se pasa por alto que esta meta será imposible de alcanzar sin incluir a los niños/niñas con discapacidad. Actualmente, la UNESCO estima que más de un 90% de los niños/niñas con discapacidad en países de bajos ingresos no están asistiendo a la escuela (6). De los que están, muchos abandonan antes de completar su educación primaria y otros, a menudo, realmente no aprenden o participan.

La educación primaria debe ser inclusiva y accesible para todos. Ninguna entidad que suministre educación pública puede discriminar por motivos de género, factores étnicos, religión, opinión, discapacidad o condición social y económica (5). La educación primaria es un derecho fundamental y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Artículo 24, establece que: "...los niños/niñas con discapacidad no deben ser excluidos de la educación gratuita y obligatoria..." (4). La educación primaria debe ser inclusiva, debe brindar educación de calidad e igual acceso, y estar a disposición de la comunidad local para los niños/niñas con discapacidad.



Educación primaria para todos los niños

En el distrito de Douenza de Malí, una de las áreas más pobres del mundo, una comunidad estableció como prioridad la educación de sus niños/niñas. Ellos deseaban una escuela para su aldea con un plan de estudios relevante para la vida de la localidad, que preparara a sus niños/niñas para el trabajo y la vida en la comunidad.

Las agencias de donantes involucradas ofrecieron capacitación y apoyo, y estipularon que el Comité Escolar debía incluir a una mujer, la cual sería responsable de matricular a niños con discapacidad y a las niñas. La comunidad misma edificó la escuela con contribuciones financieras de madres y padres, promoviendo el sentido de pertenencia y responsabilidad. La organización no gubernamental de especialistas en discapacidad realizó actividades para elevar la conciencia sobre los temas de la discapacidad. También, ayudó al Comité Escolar a identificar a los niños/niñas que podían ser matriculados. Algunos niños/niñas necesitaban triciclos, que fueron suministrados por la organización no gubernamental. Los grupos de teatro y músicos de la comunidad también ayudaron a crear conciencia sobre el derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad.

Los dirigentes se sorprendieron al darse cuenta que había un buen número de niños/niñas con discapacidad en su aldea y que la misma aldea podía trabajar con los miembros de la familia para ayudar a que estos se desarrollen y sean incluidos. Anteriormente, la discapacidad no se consideró un problema porque la comunidad no conocía que podría haber soluciones.

Inicialmente, los miembros de la comunidad y los maestros no creían en la inclusión de niños/niñas con discapacidad. "Para comenzar, teníamos el compromiso de incluir niños/niñas con discapacidad, pero realmente no creíamos que podían estar en la escuela. Ahora, hemos visto por nosotros mismos y hemos pasado ¡del compromiso a la convicción!" Mediante la colaboración entre las familias, la comunidad, las agencias sobre discapacidad y las agencias internacionales de desarrollo, la inclusión es posible, aún en situaciones de pobreza extrema. El administrador del programa local dijo que un fuerte compromiso debe ser mantenido en el tiempo para promover la inclusión.



Meta

La meta es el desarrollo de un sistema de educación primaria acogedor e inclusivo, donde las escuelas locales están en el corazón de las actividades educativas dentro de la comunidad.

Rol de la RBC

La RBC colabora con la educación primaria creando escuelas locales completamente inclusivas, para apoyar a las familias y a los niños/niñas con discapacidad a acceder a la educación primaria en su comunidad y para desarrollar y mantener conexiones entre el hogar, la comunidad y las escuelas.

Resultados deseables

- Toda la comunidad se moviliza para desarrollar la educación primaria inclusiva.
- Las familias son positivas, apoyan y se involucran en la educación primaria inclusiva.
- Todos los niños/niñas con discapacidad completan una educación primaria de calidad.
- Las terapias y los dispositivos de asistencia personal apropiados son accesibles y disponibles para apoyar la inclusión.
- Los temas de accesibilidad dentro de la escuela son identificados y atendidos.
- Los maestros se sienten apoyados y tienen confianza en sus habilidades para educar a los niños/niñas con discapacidad.
- Los planes de estudio, los exámenes y sistemas de evaluación, los enfoques de enseñanza y las actividades adicionales, por ejemplo, deportes, música y clubes se centran en los niños/niñas y son inclusivos.
- Los recursos locales y los servicios de especialistas para la educación se usan completa y apropiadamente.
- Los niños/niñas con discapacidad de familias pobres asisten a la escuela primaria.
- Se crean alianzas con partes interesadas relevantes, con la defensa de los derechos en todos los niveles, para asegurar políticas nacionales para promover la educación primaria inclusiva.

Conceptos clave

Enfoque de toda la comunidad

Es la responsabilidad de toda la comunidad promover y apoyar la inclusión. La escuela primaria local, provee una oportunidad clave y un ambiente que demuestra esto. El personal de RBC tiene muchas responsabilidades, y no son especialistas en educación. Por lo tanto, necesitan trabajar en colaboración con las escuelas, las familias, las personas con discapacidad y dirigentes comunales; enfocándose en elevar la conciencia acerca de los derechos, la inclusión y el modelo social, y movilizando y apoyando a todos los participantes. Las madres y los padres conocen a su hija o hijo y le pueden dar información útil a las maestras y los maestros. Las maestras y maestros le pueden ayudar a las madres y los padres apoyando el aprendizaje en el hogar. La oficina de educación del

distrito debe apoyar la inclusión para que sea sostenible. El sector social y salud necesitan estar involucrados y comunicarse entre sí. Las maestras y los maestros itinerantes pueden desempeñar diferentes papeles, crear vínculos y ofrecer diferentes tipos de apoyo. Estos maestros tienen destrezas específicas, por ejemplo, enseñanza del Braille o lenguaje de señas, y viajan a las escuelas para brindar asesoría, recursos y apoyo para los estudiantes con discapacidad, sus maestros y sus madres y padres.

CAJA 20

Perú

El Nuevo camino de Yuri a la educación

Yuri Soto Mesco vive con su madre y hermanas en las montañas de los Andes, Perú. Yuri tiene parálisis cerebral y no puede caminar. El deseaba ir a la escuela primaria como sus hermanas, pero se enfrentaba numerosas de barreras. No había un paso accesible desde su casa a la carretera principal, no había transporte accesible, y los maestros en la escuela de la localidad carecían de conciencia sobre la discapacidad o capacitación sobre ella. El personal de RBC se enfocó en fortalecer a madre de Yuri, la cual luego movilizó a la comunidad para construir un sendero desde su casa a la carretera principal. El programa le suministró un triciclo manual y preparó a los maestros. Yuri comenzó a asistir a la escuela, iniciando con una fiesta de bienvenida de los otros estudiantes.

Enfoque de escuela total

Un enfoque de escuela total involucra a los administradores, director/directora de la escuela, los maestros de aula, cuidadores, niñas y niños con y sin discapacidad y todas las personas relacionadas con la escuela trabajarán unidos para elevar la conciencia sobre la discapacidad e identificarán y removerán las barreras a la inclusión de los niños/niñas con discapacidad en la escuela local.

CAJA 21

Siria

Hacer cambios para promover la educación inclusiva

El personal de la RBC de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón en las afueras de Damasco, Siria, trabajó junto a las autoridades escolares, dirigentes locales y autoridades administrativas, maestros y alumnos/alumnas para hacer que las escuelas primarias sean inclusivas y accesibles, asegurado que los niños/niñas con discapacidad pudieran asistir. Ellos modificaron las pizarras, la organización de los asientos, las entradas a las aulas y las instalaciones sanitarias y de juego. Los voluntarios y maestros de la comunidad fueron capacitados en Damasco para enseñar lenguaje de señas. Los niños/niñas, madres y padres, los maestros y las autoridades locales todos comprenden la necesidad y se benefician al educar a los niños/niñas con discapacidad en las escuelas locales.

Inclusión social

Aprender a vivir juntos, relacionarse con quienes son diferentes, ser tolerante, útil y respetar a los demás es tan importante como aprender las destrezas académicas. Los niños/niñas que experimentan dificultad en el aprendizaje académico, pueden beneficiarse al ser incluidos socialmente en el ambiente de la escuela local. También, prepara a *todos los niños y niñas* a ser miembros de una sociedad inclusiva y tolerante.

Respondiendo a la diversidad

Todos los niños/niñas son diferentes y aprenden de manera distinta. Las escuelas deben responder a esta diversidad asegurando que sus planes de estudio, métodos de enseñanza y ambientes sean flexibles y que acojan a todos. Responder a la diversidad significa crear un sistema flexible, no sólo hacer unos cuantos ajustes para un grupo en particular. La defensa de los derechos propios para la inclusión se puede fortalecer si se desarrollan alianzas con otros grupos marginados. Una escuela que es buena para las niñas y los niños con discapacidad, será buena para todas las niñas y todos los niños. Esta escuela también incluirá niñas y niños de otros grupos marginados y excluidos.

Responder a la diversidad también significa reconocer que los niños y niñas con discapacidad se diferencian mucho entre sí, aunque tengan deficiencias similares. Por ejemplo, las personas con deficiencias visuales pueden acceder al plan de estudios de maneras diferentes. Uno puede encontrar útiles las cintas de grabación; otro encontrará más útil al Braille. Algunos con deficiencia auditiva podrían aprender mucho leyendo los labios, mientras que otros necesitarán apoyo en lenguaje de señas.

Ambientes acogedores y accesibles

Las investigaciones sugieren que la accesibilidad reduce el costo general de la inclusión (21). El ambiente escolar debe ser accesible para todos los niños y niñas, prestando una atención específica a asegurar que los servicios sanitarios sean accesibles para los niños y niñas con discapacidad. Prestar atención a la apariencia y atmósfera de la escuela asegura que el ambiente sea acogedor para todos. En una escuela limpia, por ejemplo, salubridad apropiada e instalaciones para agua limpia, las exhibiciones en las paredes, actitudes y comportamientos positivos de los niños y niñas, maestros y el personal contribuyen más con un ambiente acogedor.

Enfoque centrado en el alumno/alumna

La calidad de lo que sucede en las escuelas es tan importante como el acceso. Un enfoque basado en quien aprende, o enfoque centrado en el niños/niña, significa que todos los procesos y las estructuras en la escuela se centran en la función de apoyar al niño/niña a aprender y a participar. Con demasiada frecuencia, el maestro, un rígido plan de estudios o un calendario fijo se convierte en el centro de atención, independientemente de si los niños/niñas están aprendiendo. La educación centrada en quien aprende también significa que es apropiada a la edad. Algunas veces, una niña o un niño con discapacidad no ha sido identificado tan tempranamente como para que pudiera comenzar su educación básica al mismo tiempo que los otros niños/niñas. Puede que un niño/niña

con deficiencia intelectual sea mayor, pero tener una edad mental relativamente joven. Es importante respetar su edad real.

Educación primaria flexible

Usualmente, la educación primaria ocurre en un edificio escolar, pero no tiene que ser así. Es importante no tener una idea fija acerca del papel de las escuelas. Algunos niños, por ejemplo, quienes presentan discapacidad severa o deficiencias múltiples, pueden ser incluidos en la educación primaria, aún cuando están recibiendo su educación en el hogar (consulte también: Educación no formal). La educación inclusiva no significa, literalmente, poner a cada niño/niña con discapacidad dentro de un edificio escolar. Pero, esto no se debe usar como una razón para que las escuelas no cambien, y es importante que las escuelas se esfuercen para ser inclusivas. Ninguna escuela tiene el derecho de excluir a cualquier niño/niña basándose en la discapacidad (4).

CAJA 22

India

Sensibilizar a las comunidades para promover la educación inclusiva

El Sarva Shiksha Abhiyan es uno de los principales programas integrados del gobierno de la India. Se estableció para alcanzar la educación elemental universal en el país. Se organizaron actividades en los subdistritos para sensibilizar a madres y padres, los maestros y la comunidad acerca de la educación inclusiva. Se realizaron esfuerzos sistemáticos para coordinar actividades con organizaciones locales no gubernamentales y con los hospitales para adquirir dispositivos de rehabilitación y de asistencia personal. La construcción de las rampas es una característica integral de todos los edificios escolares que forman parte del programa. Otras actividades, incluyen organizar talleres sobre manejo del comportamiento en el aula, uso de materiales educativos especiales y desarrollar un manual sobre educación inclusiva.

Las autoridades diseñaron disposiciones especiales en el programa para asegurar que niños/niñas con discapacidad compleja o deficiencias severas reciban su educación mediante tutores que los visitan en el hogar. Por cada tres a cinco niños/niñas con deficiencias severas que no pueden venir a la escuela, usualmente hay un tutor que visita sus hogares. Además de enseñar, estos tutores capacitan a madres y padres sobre terapia básica y destrezas de la vida diaria.

Recursos y apoyo de especialistas

Dos ideas falsas que frecuentemente se usan para desacreditar la inclusión son: 1) que sólo funcionará si se dispone de caros recursos de especialistas y 2) que la inclusión no necesita recursos adicionales. Ambas ideas son falsas. La educación primaria inclusiva puede ser efectiva en relación a los costos. Las personas deben preocuparse cuando los gobiernos consideran la inclusión como una opción barata a las escuelas especiales y, entonces, colocan a los niños/niñas con discapacidad dentro de escuelas sin ningún apoyo o recursos adicionales. Los siguientes son dos conceptos importantes relacionados con los recursos y el apoyo:

- Usar recursos locales: La mayoría de los recursos y apoyo necesarios para ayudar a niños/niñas a aprender no son “especiales”. Los recursos locales (materiales, financieros o personal) se deben usar.
- Tener apoyo de especialistas: para algunos niños/niñas con discapacidad. Se puede ocupar un especialista para lograr la inclusión de estos. También, se pueden necesitar las destrezas de especialistas o equipo especializado para aprender Braille o para aprender a usar las formas de comunicación aumentada o alternativa, por ejemplo, tableros con ilustraciones, gráficos, gestos, dispositivos electrónicos, ilustraciones (consulte también el Componente de salud: Dispositivos de asistencia personal).

CAJA 23

Promoción de actitudes flexibles

“...usted tiene una idea fija acerca de la inclusión, la cual le da una idea fija acerca de los recursos. Si usted tiene una idea flexible acerca de la inclusión, usted puede tener una actitud más flexible hacia los recursos”. Participante del Simposio Superando las Barreras de los Recursos – Enabling Education Network (EENET) Symposium, (2000) (22).

Actividades sugeridas

Movilizando la comunidad

La situación relacionada con la educación primaria es diferente en cada comunidad. Algunas escuelas locales de educación primaria pueden apoyar la educación inclusiva, mientras que otras no. Algunas veces puede ser que no haya escuela primaria del todo. Algunas comunidades podrían tener la tradición de enviar a los niños/niñas con discapacidad a escuelas especiales o unidades especiales alejadas del hogar. Sea como fuera la situación, un punto de partida importante es elevar la conciencia acerca de la educación inclusiva en las comunidades y lograr su apoyo. Las actividades sugeridas incluyen las siguientes:

- Usar la radio, las reuniones públicas, los carteles, el teatro callejero, la televisión, la Internet y los eventos especiales, como el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, para elevar la conciencia acerca de la importancia de la inclusión y el derecho a una educación para todos.
- Lograr la participación de las organizaciones de personas con discapacidad y las organizaciones de madres y padres para discutir acerca de cuáles son las barreras que evitan que los niños/niñas con discapacidad asistan a la escuela.
- Usar las actividades “niño a niño” en las escuelas para elevar su propia conciencia.
- Averiguar acerca de políticas y recursos existentes que podrían apoyar la educación primaria inclusiva.



Sensibilización mediante la participación de los niños/niñas

En Suazilandia la metodología niño a niño se usa como parte del programa de RBC del Ministerio de Salud, para fortalecer y educar a los niños/niñas acerca de los temas de la discapacidad. Ellos componen canciones y realizan juegos y presentaciones para elevar la conciencia en la escuela y la comunidad. También, cubren temas como seguridad en las calles y carreteras, VIH/ SIDA y discapacidad. Ayudan a construir rampas, hacen que los servicios sanitarios sean accesibles y diseñan equipo para los patios de juego.

Apoyar e involucrar a las familias

El personal de RBC puede desempeñar un papel fundamental al apoyar y hacer que las familias participen en el proceso de lograr que su escuela local sea inclusiva. Los maestros necesitan aprender que las madres y los padres son aliados en la educación.

Trabajando juntos por los niños/niñas

“Antes de esto, nosotros creíamos que las madres y los padres eran el enemigo. Ahora vemos que están en el mismo lado. Todos deseamos lo que es mejor para nuestros niños/niñas”. Maestra. Marruecos, Proyecto de Inclusión (23).

Los siguientes son ejemplo de actividades sugeridas:

- Escuchar y hablar con los miembros de la familia. Averiguar qué saben acerca de su niño/niña con discapacidad, por ejemplo, cuales son sus fortaleza y retos, y apoyar a las familias en sus necesidades.
- Servir de nexo de comunicación entre el hogar y la escuela, ayudando a que los maestros y los miembros de la familia se escuchen unos a otros.
- Observando a la niña y al niño con discapacidad en el hogar y explorando maneras en las que se pueda continuar y apoyar su aprendizaje escolar en el hogar.
- Contribuir a asegurar que todas las decisiones tomadas sean para el interés superior del niño/niña, y que sus derechos sean protegidos y ejercidos, por ejemplo, algunas veces las madres y los padres lo sobre protegen o tienen una confianza limitada en las capacidades del niño/niña o establecen las prioridades en sus otros niños/niñas.
- Promover la inclusión con el apoyo de madres y padres. Estas madres y padres desempeñan un rol principal – hay muchos ejemplos donde madres y padres se han unido y pudieron cambiar las actitudes y prácticas de la escuela local para que sus hijos fueran incluidos.
- Trabajar con madres y padres de niños/niñas sin discapacidad para motivarlos a apoyar la inclusión. Estas madres y padres tienen diferentes opiniones acerca de la educación inclusiva. Algunos apoyarán la decisión de incluir niños/niñas con discapacidad en el aula porque eso también le ayuda a sus niños/niñas a desarrollar responsabilidad social; mientras que otros, podrían sentir que sus niños/niñas quedan en desventaja.

Socios iguales en educación

En Lesoto, madres y padres han colaborado cercanamente para promover la educación inclusiva. Han encontrado que son ‘compañeros iguales’ con los maestros. Las contribuciones incluyen: asistir y aconsejar a los maestros sobre cómo atender a sus hijas e hijos, dando charlas y compartiendo experiencias durante la capacitación en el trabajo de los maestros. Hay madres y padres sirviendo de capacitadores y de personas recurso que trabajan con otras escuelas, y trabajan con otros grupos principales como la Federación de Organizaciones de Personas con Discapacidad. Ellos también se han beneficiado del programa y son más conscientes de las necesidades de sus niños/niñas. Sienten que su confianza ha aumentado y están más fortalecidos.

Apoyar al niño/niña con discapacidad

A muchos niños con discapacidad se les niega el acceso a la educación primaria debido a una deficiente condición de salud y barreras ambientales, por ejemplo, grandes distancias entre el hogar y la escuela e instalaciones de transporte inaccesibles. Las mejoras en la salud y el acceso físico se pueden lograr con atención médica apropiada, rehabilitación y dispositivos de asistencia personal (consulte también el Componente de salud). El personal de RBC necesita asegurar que los niños tengan acceso a estos servicios – frecuentemente, es el primer paso para permitir que los niños/niñas salgan de sus casas, lleguen a la escuela y accedan a la educación primaria.



Haciendo que la escuela sea acogedora y accesible

El personal de RBC puede hacer que los maestros, estudiantes y familias identifiquen y solucionen los problemas de accesibilidad en la escuela. Es importante reconocer que los ambientes accesibles incluyen más que rampas para niños/niñas que usan sillas de ruedas. Las siguientes preguntas deben ser consideradas:

- ¿Cuán accesible y acogedor es el ambiente? ¿Es el ambiente accesible para todos los niños/niñas con deficiencias en la movilidad? ¿Pueden moverse con facilidad los estudiantes con deficiencias visuales?
- ¿Son bienvenidos las madres, los padres y los visitantes?
- ¿Cuál es la condición general de los edificios y el equipo? ¿Está la escuela limpia y cuidada? ¿Se necesitan reparaciones?
- ¿Cómo son las instalaciones de salubridad? ¿Son privados, limpios y accesibles los servicios sanitarios para satisfacer las necesidades de todos, incluyendo a los estudiantes con discapacidad y las jóvenes?
- ¿Se dispone de agua limpia para lavarse y beber?
- ¿Hay luz suficiente en las aulas? ¿Hay advertencias y carteles ilustrados claros alrededor de la escuela?

La escuela se puede hacer acogedora colocando carteles y dibujos mostrando imágenes positivas de estudiantes, con y sin discapacidad, con distintos aspectos étnicos. Se puede desarrollar una política de tolerancia y de condena al matonismo. Cuando hay burla y uso de sobrenombres contra los niños/niñas con discapacidad o contra cualquier otra niña o niño, el personal de la RBC puede organizar una discusión y contribuir a buscar maneras para solucionar este problema.

Blaise recibe el apoyo que necesita

Blaise Amonde vive en un tugurio en Nairobi, Kenia. El nació con espina bífida, lo cual resultó en parálisis de ambas piernas y pérdida de control de la vejiga y los esfínteres. Blaise se quedaba en la casa hasta que el programa de RBC de la Asociación de Personas con Discapacidad Física de Kenia se comunicó con él. Le ayudaron a obtener una cirugía que necesitaba mucho, le suministraron rehabilitación y lo matricularon en una escuela primaria de la comunidad que tenía 1000 estudiantes.

En sus primeros días en la escuela, los compañeros de Blaise lo cargaban en sus espaldas y lo llevaban a la escuela y de regreso a la casa todos los días, y hasta le cambiaban los pañales estando en la escuela. Las condiciones ambientales no disuadieron a Blaise de abandonar la escuela. Sus vecinos lo apoyaron luego de aprender que su condición no era contagiosa y que no les podía causar algún daño. Actualmente, Blaise están en séptimo grado y ahora va a la escuela usando un triciclo suministrado por el programa. También, ha sido capacitado para la auto cateterización. Hay maneras en que sus compañeros le pueden ayudar cuando lo necesita. Está desarrollándose bien en lo académico, y sueña en ser médico cuando sea mayor.

Creando un ambiente de aprendizaje

Esto se refiere a todas las actividades y enfoques que se deben dar para que todos los niños/niñas tengan la oportunidad y el apoyo para lograr su máximo potencial. Manuales prácticos y guías más detalladas sobre cómo crear un ambiente de aprendizaje se pueden encontrar en la sección: Lecturas sugeridas, al final de este componente.

Comenzar con la escuela

Averiguar cuál es la situación actual en la escuela primaria local organizando un taller para maestros, personal de la escuela, madres y padres, dirigentes comunales y estudiantes. Los siguientes son ejemplos de preguntas que se pueden discutir:

- ¿Cuál es el papel del director, los maestros del aula y otros niños/niñas hacia los niños/niñas con discapacidad?
- ¿Hay niñas y niños con discapacidad en la escuela?
- ¿Qué proporción de estudiantes en la escuela son niñas?
- ¿Cuáles son las tasas de deserción, de repitentes y de conclusión de estudios?
- ¿Cuál es la calidad de la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Hay maestros con discapacidad?

Enfocándose en el sistema de escuela total, el programa de RBC le puede ayudar a las maestras y los maestros a entender lo que el enfoque de 'modelo social' a la inclusión significa en la práctica.

CAJA 28

Egipto

Cambio de un punto de vista

"Anteriormente, siempre decíamos 'este niño/niña se porta mal' y pensábamos que todos los problemas venían del niño/niña. No nos percatábamos que el problema podría estar en nosotros: los adultos o con la actividad'. Maestra, Egipto (23).

Enfocarse en la calidad

El trabajar para asegurar igualdad de acceso para los niños/niñas con discapacidad es sólo una parte del proceso de inclusión. Lo que sucede dentro del aula (calidad de la educación) es muy importante. La enseñanza de baja calidad es muy común y con frecuencia hay grandes cantidades de niños/niñas que no están aprendiendo o participando. El trabajar juntos para contribuir a que los niños/niñas con discapacidad realmente puedan aprender, puede mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje para todos los niños/niñas. Los programas de RBC pueden alentar a los maestros a ser creativos, a resolver problemas conjuntamente, a usar de los recursos existentes de forma flexible, observar lo que sucede, escuchar a los niños y aprovechar las fortalezas de los estudiantes (24). El enfoque de la escuela total es el más efectivo, más que centrarse en un maestro de clase en particular. El apoyo del director es crucial.

Brindar capacitación y apoyo para los maestros

Con frecuencia, los maestros tienen conocimientos limitados sobre los niños/niñas con discapacidad. La capacitación continua en el ambiente escolar es la manera más efectiva de capacitar a los maestros, en vez de enviarlos a centros de capacitación o universidades, alejados de la situación práctica. Los programas pueden desarrollar y brindar capacitación y recursos para:

- Diferentes deficiencias y sus consecuencias para el aprendizaje.
- Diferentes modos, medios y formas de comunicación.
- Destrezas de la vida diaria, orientación destrezas de movilidad.
- Dispositivos de asistencia personal.
- Creación de ayudas de enseñanzas y equipo.
- Supervisión y evaluación de la educación primaria inclusiva con la participación activa de los niños/niñas.

Enseñando con el ejemplo

En El Salvador, un programa de RBC priorizó el tema sobre la deserción escolar, los repitientes de grado y los niños que fueron calificados de “malos estudiantes”. El personal de RBC y estudiantes voluntarios de las escuelas secundarias comenzaron a trabajar con estos niños/niñas en las tardes, usando métodos centrados en el alumno, incluyendo juegos, incluyendo juegos. Después de un año, los maestros se percataron de los resultados positivos y se convencieron de que la inclusión servía cuando la enseñanza era más apropiada. Luego, el programa le ofreció capacitación a los maestros y le pagaron a una maestra itinerante para ofrecer apoyo. La escuela se convirtió en el primer sistema inclusivo del país y atrajo la atención del Ministro de Educación mediante una publicación acerca de este trabajo. Eventualmente, el Ministerio de Educación asumió el salario de tres maestras itinerantes para apoyar la inclusión en las escuelas primarias del distrito.

Motivar cambio en los planes de estudio y métodos de enseñanza

Los programas de RBC pueden coordinar entre las escuelas primarias locales, la comunidad, las organizaciones no gubernamentales y los departamentos educativos de distrito para asistir a los maestros a hacer planes de estudio flexibles y desarrollar métodos de estudio centrados en los niños/niñas. Esto beneficiará a todos los niños/niñas.

Mirando más allá de los libros en busca de respuestas

Los maestros que trataban de promover la inclusión en Lesoto, sentían que se habían convertido en “esclavos del programa de estudios”, que era rígido, no realmente relevante y que no se centraba en quienes aprendían. Ellos reconocieron que nadie se beneficiaba de esto. “¿Para quién es el programa de estudios? ¿No podemos quedarnos cortos con nuestros niños/niñas a fin de terminar este libro llamado el programa! (Entrevista con la maestra) (25).

Usualmente, las escuelas primarias locales y los programas de RBC tendrán una libertad limitada para adaptar los planes de estudio y métodos de estudio – En muchos países, hay mucho control gubernamental. Pero, siempre es posible hacer algunas adaptaciones a nivel local, y también realizar cabildeo para lograr cambios a en los distritos y la nación. Los siguientes son ejemplos de cómo hacer más flexibles los planes de estudio y los métodos de enseñanza:

- Hacer que los niños/niñas trabajen en pequeños grupos.
- Iniciar un sistema de “compañeros” – pedir a los niños/niñas que se apoyen entre sí, por ejemplo, un niño/niña con dificultades en el aprendizaje es ayudado por otro niño/niña que aprende más fácilmente.
- Enseñanza en grupos – esto puede liberar a un adulto para moverse alrededor de la clase para ayudar a quienes tienen dificultad.
- Crear ayudas de aprendizaje y equipos con materiales locales, por ejemplo, palitos, piedras, tapas de botella, semillas – esto puede ayudar a los estudiantes que tienen dificultades de aprendizajes.

- Buscar la participación activa de los estudiantes, particularmente de los niños con discapacidad, niñas y de quienes parecen estar menos involucrados.
- Construir sobre las fortalezas de los estudiantes; felicitándolos y recompensándolos por su éxito, aunque sea pequeño.
- Hacer que participen las familias, los estudiantes y los dirigentes comunales en el estudio del contenido de los planes de aprendizaje e indagar si es relevante para las vidas de los estudiantes. Se deben hacer cambios y adiciones para asegurar que se asocie con sus vidas reales.
- Usar canciones, dramas, juegos y cuadros para reforzar el aprendizaje.
- Usar lenguaje claro y motivar el uso de la lengua natal.
- Motivar a los maestros para asegurar que tengan un rostro iluminado al darle la cara a los niños, no a la pizarra al hablar.

Motivar la flexibilidad en los exámenes y las evaluaciones

Este es uno de los temas más desafiantes al promover la inclusión. Puede que las escuelas no deseen que los estudiantes con dificultades de aprendizaje realicen exámenes porque les podría reducir sus promedios. Usualmente, los sistemas de exámenes y de evaluación son muy rígidos e inaccesibles. Sin embargo, hay muchos ejemplos de cómo las niñas y los niños con discapacidad y quienes presentan dificultades de aprendizaje han podido realizar exámenes y evaluaciones con éxito. Algunos enfoques son:

- Usar un “escribiente”, cintas u otros equipos de grabación.
- Dar tiempo adicional.
- Ser evaluado en las fortalezas.
- Usar la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (TIC).
- Usar intérpretes de lenguaje de señas, emplear Braille o letra aumentada.

Con frecuencia, niñas y niños muy brillantes que tienen una discapacidad son excluidos de la evaluación y los exámenes. Los programas de RBC pueden desarrollar cabildeo y defensa de los derechos para influir sobre los maestros y el personal sobre su participación en el sistema educativo, enfatizando el derecho a la participación sin discriminación de los niños/niñas con discapacidad. La meta definitiva es desarrollar métodos de evaluación y exámenes que sean flexibles, apropiados y accesibles. Nuevamente, esto ayudará a todos los niños/niñas.

Promover la colaboración y el apoyo

Los programas de RBC pueden motivar la colaboración entre compañeros y apoyar estableciendo enlaces entre las escuelas y los maestros que están desarrollando e implementando la educación inclusiva. Otras actividades sugeridas son:

- Motivar el reclutamiento de voluntarios, por ejemplo, maestros retirados o parientes, para contribuir a producir planes de estudio flexibles y ayudas educativas que faciliten la educación primaria inclusiva.
- Motivar a las asociaciones de directores y de maestros a compartir experiencias y apoyar la educación inclusiva.
- Motivar el desarrollo de actividades adicionales y clubes para brindar apoyo entre compañeros, y desarrollar actividades para elevar la conciencia sobre la discapacidad.
- Identificar modelos a seguir entre las organizaciones de personas con discapacidad para que trabajen con los niños/niñas de la escuela.

Usar recursos disponibles y desarrollar apoyo

Esto significa 1) crear un ambiente de aprendizaje efectivo para todos los niños/niñas usando recursos disponibles localmente y 2) asegurar el acceso a los recursos y servicios de especialistas que algunos niños/niñas con discapacidad necesitan para participar y aprender.

Usar recursos y apoyo locales

- Averiguar y usar los conocimientos, destrezas y experiencias de los niños/niñas, maestros, personas con discapacidad, las familias y los miembros de la comunidad.
- Motivar la creación de materiales y equipos educativos usando materiales locales, como se sugirió anteriormente.
- Motivar el reclutamiento de maestros itinerantes – éstos pueden ser voluntarios como maestros jubilados o pueden ser financiados por los programas de RBC o los ministerios de educación. Ellos pueden desempeñar un rol muy útil ofreciendo enlaces entre las familias, las escuelas y las comunidades; enfocándose en aspectos particulares, como mejorar la calidad de la enseñanza, por ejemplo, *trabajando en equipo y ayudando a todos los niños y niñas a aprender, en vez de sólo abarcar a los niños y niñas con discapacidad de manera individual.*
- Sugerir que los artistas, músicos y cuenta cuentos locales participen en darle más vida al ambiente de aprendizaje y lograr que sea más interesante para los niños/niñas.



Facilitar el acceso a recursos y apoyo especializados

Los programas de RBC deben asegurar que los niños/niñas con discapacidad tengan acceso a recursos y apoyo especializado cuando lo necesitan. Algunos niños/niñas podrían necesitar:

- Asientos hechos a su medida para ayudar a mantener posiciones correctas para las actividades del aula.
- Los niños/niñas con baja visión puede ocupar letras aumentadas, lentes de aumento, cierta ubicación dentro del aula y buena iluminación.
- Ayudas para la comunicación, por ejemplo, ilustraciones, símbolos, tableros con cuadros o palabras.
- Dispositivos de movilidad, por ejemplo, sillas de ruedas, aparatos de soporte, prótesis, bastones blancos.
- Terapia, por ejemplo, fisioterapia, terapia del lenguaje.

Los programas de RBC pueden colaborar:

- Ubicando de recursos – éstos se pueden identificar fácilmente trabajando con las organizaciones de personas con discapacidad de la comunidad, con el personal de escuelas especiales y con niños/niñas con discapacidad.
- Coordinando esfuerzos entre el hogar y la escuela para apoyar a los niños/niñas, usando dispositivos de asistencia personal y asegurando que su equipo recibe buen mantenimiento, que sea actualizado, apropiado y que lo use correctamente.
- Asegurando que los métodos de comunicación usados en el hogar, la escuela y la comunidad sean consistentes, por ejemplo, si se usa el lenguaje de señas o el Braille, madres y padres, hermanos y hermanas, otros niños y niñas de la escuela, maestros y vecinos necesitan aprender las señas básicas y el Braille básico.

- Motivar la creación de grupos de autoayuda para que los niños/niñas con discapacidad compartan destrezas con otros, por ejemplo, los niños/niñas sordos necesitarán reunirse con otros niños/niñas y adultos sordos para desarrollar su lenguaje de señas.

Motivar el mejor uso de las unidades pequeñas

Las unidades pequeñas (también llamadas aulas recurso) son aulas usualmente adjuntas a las escuelas primarias ordinarias y sirven para promover la integración de los niños/niñas con discapacidad. Desafortunadamente, a menudo han promovido la segregación de los niños y niñas con discapacidad cuando se usan para separar, de la escuela ordinaria, a los niños/niñas con discapacidad o niños y niñas que están experimentando dificultad en el aprendizaje.

Las unidades pequeñas pueden ser recursos valiosos cuando se usan correctamente. Se pueden usar para guardar materiales y equipo de enseñanza enfocados en el niños/niñas, para brindar apoyo temporal para pequeños grupos o individuos que necesitan algún apoyo, para ofrecer capacitación sobre cómo hacer planes de estudio accesibles, para apoyar a madres y padres, y otras actividades que promueven la inclusión. Pero, no se deben usar como aulas permanentes y separadas para niños/niñas con discapacidad y con dificultades de aprendizaje; pues, sólo sería otra forma de segregación.

CAJA 31

Zambia

Un recurso para todos los niños/niñas y los maestros

“Unidades pequeñas” en Zambia crearon un ambiente segregado, donde las maestras y los maestros en estas unidades era llamados ‘maestros de tontos’. Cuando la escuela realmente comenzó a abordar las tasas de deserción y repetición escolar, los derechos de las niñas y los niños, la democracia en el aula y la inclusión, la pequeña unidad se transformó en una sala de recursos para todos los niños/niñas y los maestros (26).

Orientar a las escuelas especiales hacia la inclusión

Donde existen escuelas especiales, los programas de la RBC pueden motivarlas a ser usadas como recursos para la inclusión. Por ejemplo, el personal de las escuelas especiales puede colaborar con las escuelas regulares para que sus planes de estudio sean más flexibles. Las escuelas especiales pueden tener conocimientos, destrezas, ayudas y equipo que puede beneficiar un amplio grupo de niños/niñas.

Si los niños/niñas con discapacidad asisten a las escuelas especiales, entonces el papel del personal de RBC sería ayudar a que se mantengan los vínculos con la familia y la comunidad, y que sus derechos sean respetados; así como continuar trabajando para hacer que la escuela local sea más inclusiva. Los maestros itinerantes y los voluntarios de la comunidad pueden ofrecer enlaces esenciales entre las escuelas regulares y las especiales, las familias y las comunidades. Los niños/niñas con discapacidad también se pueden incluir en escuelas especiales.

Abordando la pobreza

Los niños/niñas de las familias extremadamente pobres están entre las personas más excluidas de la educación primaria. Sin embargo, aunque la pobreza es una barrera significativa para la educación primaria, la experiencia muestra que las actitudes negativas son una barrera mayor para la inclusión que la pobreza. Algunas veces la inclusión tiene más éxito en comunidades pobres porque las personas están acostumbradas a vencer dificultades, trabajar unidos y cuidarse entre sí.



Los programas de RBC pueden tratar los temas de pobreza:

- Asegurándose que las familias tengan apoyo para alimentar a sus hijos, o que las escuelas o la comunidad, como un todo, ofrezca una comida nutritiva al día para los niños/niñas de la escuela.
- Desarrollando contactos con las actividades locales, organizaciones de caridad, empresas u organizaciones no gubernamentales para motivar la donación de alimentos, uniformes y materiales educativos.
- Trabajando muy de cerca con las familias para averiguar cuáles son sus inquietudes reales y movilizar a la comunidad para ayudar.
- Facilitando la participación de la familia en actividades de generación de ingresos, así los niños/niñas podrán acceder a la educación (consulte el Componente subsistencia).
- Enfatizando la importancia de la inclusión, hasta cuando los recursos sean limitados. Aunque no exista un edificio escolar y los estudiantes se reúnen debajo de un árbol, las niñas y los niños con discapacidad se pueden unir al grupo.
- Ayudando a encontrar soluciones creativas para transportar a los niños/niñas con discapacidad que no pueden venir solos a la escuela o cuyas madres y padres no tienen tiempo para acompañarlos. Así, otros estudiantes (apoyo entre compañeros), los abuelos, los vecinos y otros miembros de la comunidad pueden ser motivados a traerlos a la escuela y llevarlos al hogar. Las empresas locales o las organizaciones no gubernamentales podrían ayudar con el transporte.

Entender los problemas de la sociedad

Un trabajador de RBC en India le preguntó a una madre de un niño de ocho años con deficiencia auditiva: “¿Por qué usted no envía a su hijo a la escuela primaria en el centro de autoayuda? Está muy cerca de su casa”. La madre le contestó: “Mi hijo tiene mucho que hacer. Yo lo necesito para llevar las cabras a pastar. Sólo lo puedo enviar cuando él no tenga trabajo en la casa” (27).

Trabajar en redes, defensa de los derechos e intercambio de información

Para promover la educación inclusiva, el sector de educación debe ser transformado a nivel comunal, nacional y de distrito. La inclusión no será sostenible sin políticas, presupuestos, estructuras y administradores que la apoyen. Los programas de la RBC pueden ayudar trabajando en redes y creando alianzas, formando grupos de defensa y alianzas con las asociaciones de directores y maestros, las organizaciones de personas con discapacidad y las asociaciones de madres y padres, con los grupos que representan a otros grupos marginados, por ejemplo, grupos de mujeres, minorías étnicas; también con personal de la educación especial, grupos religiosos, empresas locales, los medios de comunicación, trabajadores de la salud, terapeutas y organizaciones internacionales no gubernamentales y locales.

Debido a que la educación es un tema tan central para los donantes, los gobiernos y las agencias de desarrollo, hay muchos grupos meta diferentes para hacer cabildeo. Las actividades de defensa y promoción de los derechos pueden incluir: las oficinas nacionales de los organismos donantes, tales como Banco Mundial, Unión Europea, organizaciones no gubernamentales internacionales involucradas con la educación, gobierno nacional y distrital y el ministerio de educación.

La importancia de la información no se puede exagerar. Los programas de RBC pueden desempeñar un rol importante al difundir información y distribuir recursos para la educación inclusiva.

Enfrentando bien la situación en la clase regular

En Zambia, un maestro leyó una copia del boletín de la organización EENET y se percató de que los niños/niñas en una unidad especial habían sido colocados erróneamente. “Yo los coloqué en clases regulares y ellos se desarrollaron muy bien... el boletín me abrió la mente. Nosotros antes habíamos creído que eran niños/niñas que no se adaptaban”. El maestro usa el boletín para convencer a otros maestros que dicen que los niños/niñas con discapacidad no pueden progresar (28).

Educación secundaria y superior

Introducción

En muchas comunidades pobres, sólo unos cuantos niños y niñas tienen acceso a la educación secundaria y superior, por ejemplo, más allá de lo obligatorio y, así, los estudiantes con discapacidad o son totalmente excluidos o enfrentan batallas constantes para probar sus habilidades.

El derecho a la educación secundaria y terciaria para estudiantes con discapacidad se destaca en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Artículo 24, párrafos 2(a), 2(b) y 5 (4)). La educación secundaria y superior incluye programas académicos y, también, educación técnica y vocacional. A pesar de las dificultades y el prejuicio, ahora hay ejemplos de estudiantes con discapacidad, incluyendo personas con deficiencias intelectuales, que están en la educación superior, según sus intereses y habilidades.

Entre más desventaja tiene una persona, más acceso real necesitará para ir más allá de lo básico a fin de encontrar empleo y la plena inclusión en la sociedad. Esto se debe a que las personas más excluidas y marginadas frecuentemente necesitan demostrar más destrezas, conocimientos y calificaciones que las demás para lograr el mismo nivel de supervivencia, empleo e inclusión. Para algunas y algunos estudiantes con discapacidad, la educación secundaria y superior serían las puertas más importantes hacia una vida plena y productiva.

En varios países, ahora es requisito legal que las instituciones sean accesibles, que hagan los 'ajustes razonables', para ofrecer apoyo al aprendizaje, y que adapten el plan de estudios y los procedimientos de evaluación para asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación secundaria y superior.



Cabildeo por el derecho a la educación superior

Más de un millón de personas fueron asesinadas en el genocidio en Ruanda en los años de 1990. Esto dejó a muchos huérfanos e inmensos retos económicos y sociales. En 1997, tras intensas negociaciones entre la Unión de Ciegos de Ruanda, Evariste Karangwa (director de la escuela secundaria Gahini) y el Ministerio de Educación, los primeros estudiantes con deficiencias visuales fueron admitidos a la escuela secundaria en Ruanda. Dentro de los siguientes cinco años, se matricularon 33 estudiantes ciegos. Las madres y padres organizaron un comité para recaudar fondos para apoyar la educación de estos estudiantes. El comité se convirtió en una iniciativa generadora de ingresos, con la participación de parlamentarios, dirigentes religiosos, dirigentes locales, madres y padres, maestros y estudiantes que organizaron marchas de caridad, teatro, danzas y venta de productos agrícolas. Eventualmente, los fondos permitieron la creación de un aula recurso, alojamiento para personal voluntario y una sala de lectura.

Varios años después, los estudiantes comenzaron a defender su derecho a ingresar a la universidad. Al director pionero, Evariste Karangwa, que para entonces trabajaba en el Instituto de Educación, se le pidió que dirigiera a un equipo de 12 educadores y activistas para promover la inclusión de estos estudiantes. Los periódicos locales ya habían informado que ahora era ley que las universidades debían incluir estudiantes con discapacidad. La Federación Nacional de Personas con Discapacidad hizo una lista de más de 250 estudiantes con discapacidad que tenían las cualidades pero carecían de acceso a la universidad.

Se diseñó un plan con fases y, durante el año siguiente, los estudiantes con deficiencias visuales, auditivas y de movilidad se matricularon en cursos universitarios obligatorios de derecho, idiomas, periodismo, estudios médicos y educación. Se organizaron días de información y toma de conciencia, obligatorios para el personal. Se celebró un seminario sobre el uso efectivo de un aula recurso, incluyendo, por ejemplo, equipo de Braille e información táctil. La Asociación de Estudiantes con Discapacidad presentó una obra de teatro sobre “negación de nuestros derechos educativos y su impacto en nuestra contribución a la sociedad”. Asistió el anterior Ministro de Educación que había respaldado la inclusión. El público quedó sorprendido con la obra de teatro que presentaban a

estudiantes con discapacidad como abogados, secretarios, operadores de computadoras y otros profesionales. Las personas con discapacidad en Ruanda siguen promoviendo el derecho a la educación superior.



Meta

Los estudiantes con discapacidad tienen oportunidades para aprender con otros y logran calificaciones, destrezas y experiencias que facilitan sus oportunidades de subsistencia, fortalecimiento e inclusión.

Rol de la RBC

El papel de los programas de RBC en la educación secundaria y superior es facilitar la inclusión con más acceso, participación y logro para los estudiantes con discapacidad. También, deben trabajar con las autoridades escolares para hacer que el ambiente sea accesible y los planes de estudio flexibles.

Resultados deseables

- Hay mayor matrícula, retención y graduación de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria y superior.
- Los estudiantes con discapacidad tienen acceso a aportes financieros gubernamentales, becas y otras fuentes de financiamiento y, por su parte, las madres y padres y las comunidades tienen conocimientos y destrezas para alcanzar este apoyo.
- Las comunidades apoyan a los grupos de defensa de los derechos y a las campañas para igualdad en el acceso a la educación.
- Las familias y las comunidades motivan a sus niños/niñas, incluyendo a los niños y niñas con discapacidad, para seguir a la educación secundaria y superior.
- Los programas de educación secundaria y superior son accesibles e inclusivos en cuanto a ambiente, métodos de enseñanza, planes educativos, actividades educativas adicionales, por ejemplo, los deportes, la recreación y la música y también son accesibles e inclusivos los sistemas de evaluación.
- Las escuelas secundarias aprenden sobre diversidad e inclusión de las experiencias de las personas con discapacidad y desarrollan las destrezas necesarias para una sociedad inclusiva.
- El apoyo y los recursos especializados se usan correctamente para aumentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad.
- Las transiciones entre los programas de educación secundaria y educación superior hacia la vida adulta están bien apoyadas, y la orientación para carreras es accesible e inclusiva.

Conceptos clave

Cambiando el sistema

Como en los otros elementos de la educación, es muy importante el concepto de trabajar para cambiar el sistema para adaptarlo al estudiante. Sin embargo, los sistemas de educación secundaria y la educación superior pueden ser muy rígidos y estar controlados por el gobierno nacional; haciendo que sea verdaderamente desafiante que las comunidades y los programas de RBC puedan influir. Los cambios, grandes y duraderos,

que se necesitan no pueden ser logrados sólo por el personal de RBC; el cual, más bien, debe desarrollar alianzas, trabajar en redes de coordinación y participar en la defensa de los derechos para asegurar beneficios para los estudiantes con discapacidad. Con mayor frecuencia, se están privatizando la educación secundaria y la educación superior. Esta situación crea un reto adicional para los programas de RBC, que procuran que la educación sea accesible para los estudiantes con discapacidad que son pobres.

La barrera de las bajas expectativas

Una importante barrera para los estudiantes que desean continuar su educación, son las bajas o limitadas expectativas de los demás con relación a sus intereses, capacidades y ambiciones. Por ejemplo, el personal de RBC a menudo asocia destrezas particulares o actividades de empleo con personas con discapacidad. Esto es lo que en inglés se conoce como las 3 B –del inglés: Brushes (cepillos), Brooms (escobas) y Baskets (canastos) –una percepción de las personas con discapacidad como si sólo fueran capaces de hacer estos artículos. Así que las percepciones y expectativas acerca de las personas con discapacidad deben cambiar. Alrededor del mundo, las personas con discapacidad están superándose dentro de una amplia variedad de profesiones y ganando las más elevadas calificaciones.

CAJA 35

Chile

Los compañeros de clase de David

Un ejemplo de una escuela secundaria en Santiago, Chile: En algunas clases, los estudiantes regulares sobreprotegían a sus compañeras y compañeros con discapacidad; cuidándolos y ayudándoles en todo. La mucha ayuda hacia estos estudiantes evitaba que desarrollaran su potencial. En otra clase, David, un estudiante con síndrome de Down, tiene compañeras y compañeros que estaban conscientes de su discapacidad, pero no lo sobreprotegían. Cuando comenzó a hacer progresos leyendo en voz alta, a pesar de sus dificultades, estos estudiantes comenzaron a ser más exigentes con él. Así que a David le agrada asistir a la escuela y casi nunca falta un día. Tres veces a la semana, luego de terminar su día en la escuela regular, él va al centro donde recibe apoyo psicológico y participa en un taller sobre destrezas sociales y desarrollo vocacional (29).

Rendimiento y evaluación

El rendimiento escolar tendrá diferentes significados para cada estudiante, dependiendo de sus capacidades y potencial. Por ejemplo, para un estudiante con deficiencia intelectual, rendimiento puede significar desarrollar exitosamente destrezas de vida independiente, destrezas sociales, alfabetización y habilidad numérica; mientras que para otro estudiante, ese rendimiento se puede relacionar con tareas académicas. Las destrezas técnicas, vocacionales, artísticas o las destrezas creativas deben valorarse tanto como la habilidad académica.

La rigidez y el enfoque estrecho de los sistemas de evaluación y de exámenes son, frecuentemente, las barreras más grandes para la inclusión en la educación secundaria y superior. El verdadero valor de la evaluación es ayudar al estudiante a identificar sus fuerzas y medir su propio progreso. Un enfoque creativo y flexible les puede ayudar a estar motivados, para alcanzar su máximo potencial y desarrollar sus talentos y destrezas. El personal de RBC puede contribuir a mantener el enfoque en el interés superior y las verdaderas capacidades de cada estudiante con discapacidad.

Aprendiendo a diferentes edades

La educación secundaria corresponde a la adolescencia, una etapa caracterizada por cambios físicos y emocionales dramáticos. Las experiencias de la adolescencia varían entre culturas y contextos. Para los estudiantes con discapacidad, pueden haber retos adicionales o diferentes durante la adolescencia que pueden tener un gran efecto en el aprendizaje. El personal de RBC necesita ser sensible y estar consciente y, también, debe poner a los estudiantes en contacto con modelos a seguir y con compañeros que también tengan discapacidad.

La educación superior corresponde a la transición hacia la vida adulta. Los estudiantes con discapacidad pueden tener necesidad de ser apoyados durante esta etapa, pero es importante respetarlos como adultos jóvenes y estimularlos a tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje.

Actividades sugeridas

Participación de la comunidad

Esto puede ser un desafío porque, frecuentemente, las instalaciones de educación secundaria y superior están a mucha distancia de la comunidad. Los programas de RBC pueden contribuir:

- Motivando a las autoridades de la comunidad y la escuela para organizar facilidades de transporte – esto puede requerir pedir asistencia financiera a grupos de crédito (consulte también el Componente subsistencia) y apoyo práctico de grupos de autoayuda y de defensa de los derechos.
- Movilizando a la comunidad para recaudar fondos para pagar las tarifas, uniformes, dispositivos de asistencia personal y el apoyo adicional. Se puede motivar a la comunidad a reconocer que los estudiantes con discapacidad pueden ser un recurso para la misma comunidad.
- Obteniendo acceso a subvenciones y a préstamos gubernamentales y financiación de agencias donantes. Con frecuencia, los aportes gubernamentales permanecen sin ser solicitados por desconocimiento o falta habilidad para tener acceso a ellos.
- Ayudando a desarrollar grupos de defensa de los derechos junto con las organizaciones de personas con discapacidad para promover los derechos de los estudiantes con discapacidad en la educación secundaria y superior.



La financiación de la educación inclusiva

Para establecer la educación inclusiva en Nepal, se recibieron fondos para crear un aula recurso, comprar materiales, muebles y alojamiento, brindar gastos de alimentación para los estudiantes con discapacidad, cubrir los gastos de un maestro con capacitación en educación especial y cubrir los gastos de dos asistentes. El Consejo de Educación Especial brinda fondos para cinco miembros de personal de campo. Un grupo de financiación privado y una organización no gubernamental patrocinan a los estudiantes con discapacidad.

Apoyo de la familia

Algunas familias pueden ser muy resistentes a la idea de estudiantes con discapacidad accediendo a la educación secundaria o educación superior, debido a la sobreprotección o una falta de confianza en sus habilidades, resentimientos entre los otros hermanos y, en el caso de las mujeres, debido a la falta de valor asignado a su educación. Pueden surgir muchas dudas, dificultades y ajustes que las familias deben atender. El personal de RBC puede educar y apoyar a las familias, para que éstas puedan ofrecer apoyo al estudiante con discapacidad durante sus períodos de educación y en las transiciones.



Involucrar a los padres

En Ucrania, las madres y los padres están muy involucrados en una escuela secundaria inclusiva para 1.000 estudiantes. Sus actividades incluyen: Clubes de madres y padres de estudiantes con discapacidad; produciendo folletos y brindándole asistencia a otras madres y padres; celebrar el día de madres y padres todos los meses incluyendo un programa de drama; las reuniones de madres y padres se realizan en las aulas inclusivas y; reuniones del equipo donde madres y padres se reúnen con los cuidadores, los profesionales de rehabilitación, y los administradores de la escuela y los maestros para discutir el progreso de los estudiantes.

Creando un ambiente de aprendizaje inclusivo

Muchas de las actividades enumeradas en el capítulo sobre educación primaria, también son comunes a la educación secundaria y superior. También, hay algunas cosas específicas que considerar en la educación secundaria y superior.

El ambiente y la ubicación

Los establecimientos de educación secundaria y superior, frecuentemente, son más grandes que las escuelas primarias y cubren grandes áreas. El viajar entre las aulas puede ser una dificultad y, también, pueden existir dificultades de accesibilidad en aulas, por ejemplo, laboratorios y salas de computación. Por lo tanto, se sugieren las siguientes actividades:

- Negociar con las autoridades escolares cambios en la ubicación de las clases, por ejemplo, al primer piso.
- Apoyar a los estudiantes con discapacidad a encontrar soluciones creativas a los problemas de accesibilidad.
- Asegurar que las jóvenes tengan acceso a instalaciones y servicios sanitarios privados y limpios.

Planes de estudio y métodos de enseñanza

Los maestros necesitan capacitación y apoyo en un ambiente donde puedan discutir sus éxitos y retos relacionados con la educación de estudiantes con discapacidad. Los programas de RBC necesitan trabajar unidos con los maestros y otras personas en el sector de educación, para ofrecer consejo y materiales de recurso donde sea posible. Se sugieren las siguientes actividades:

- Ayudar a adaptar y desarrollar planes de estudio para que sean relevantes y accesibles.
- Aconsejar sobre cómo organizar el aula, incluyendo, la distribución de los asientos, la iluminación y posición de los estudiantes, motivando el trabajo en grupos y la enseñanza en equipo.
- Ayudar a crear formatos accesibles, sistemas de comunicación y asegurarse que se disponga de letra aumentada, Braille, carteles con señas, interpretación de lenguaje de señas, cintas de grabación, personas que toman apuntes y traducción (consulte también el Componente de salud: Dispositivos de asistencia personal).
- Motivar itinerarios flexibles, por ejemplo, permitir más tiempo para completar las actividades, brindar oportunidades para aprender en tiempos diferentes y aprender en módulos, así los planes de estudio se pueden completar con mayor duración.
- Asegurar que los estudiantes con discapacidad participen en las discusiones sobre el aprendizaje, requisitos de apoyo y progreso, buscar y responder a sus opiniones sobre cómo y qué aprenden, procurando el más alto potencial de cada estudiante mediante la orientación y asesoría para las carreras.

El examen y la evaluación

Los sistemas de exámenes y evaluación se pueden hacer más accesibles y adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes.

Asegurando un sistema de exámenes flexibles

Una escuela secundaria en Nepal incluye estudiantes con deficiencias visuales. Estos estudiantes toman sus exámenes junto a los otros estudiantes. Se pueden solicitar exámenes en Braille, escribientes y un tiempo de media hora adicional para terminar los exámenes.

Tecnología de la Información y las Comunicaciones

Particularmente, en la educación superior, la tecnología de la computación puede ofrecer medios creativos y efectivos de aprendizaje y acceso a los planes de estudios. Los programas de RBC pueden explorar la posibilidad de obtener aportes y financiamiento de las comunidades, las empresas, el gobierno y las agencias internacionales para recibir computadoras, preferiblemente con conexión a Internet, para los estudiantes con discapacidad.



Apoyo entre compañeros y modelos a seguir

Muchos estudiantes no han estudiado junto a estudiantes con discapacidad antes. Como resultado, las actitudes y las reacciones pueden variar – los compañeros de clase pueden ser colaboradores y maduros o; también, pueden comportarse de manera que excluyen a los estudiantes con discapacidad. El programa de RBC puede:

- Motivar a las escuelas para sensibilizar a los estudiantes, preferiblemente con el liderazgo de un adulto con discapacidad.
- Motivar el desarrollo de políticas y procedimientos para prevenir la discriminación, el matonismo y las burlas de maestros y compañeros.
- Motivar el apoyo entre compañeros.
- Motivar a las escuelas y universidades para reclutar personal y maestros con discapacidad. Los modelos positivos son muy importantes para los jóvenes con discapacidad.

Ser un modelo para los estudiantes

Una mujer con discapacidad organizó una unidad de apoyo para las personas con discapacidad en la Universidad de Ciudad del Cabo. Por tener ella una discapacidad, le era más fácil comprender las necesidades de los estudiantes con discapacidad, desempeñar un rol importante en la defensa de los derechos y ser un modelo a seguir.

Motivar el mejor uso de los recursos y apoyo especializados

El personal de RBC puede motivar a las escuelas y las universidades para usar recursos y apoyo especializados de manera creativa para aumentar inclusión de cada estudiante, en vez de aumentar su estigma o segregación. Se puede motivar el uso de:

- Asistentes personales, por ejemplo, guías, lectores, escritores e intérpretes.
- Maestros itinerantes que visitan las escuelas regularmente para brindar asesoría y apoyo.
- Apoyo adicional fuera de la escuela ordinaria, por ejemplo, adquirir destrezas de computación u otras destrezas vocacionales; también, apoyo médico y rehabilitación. .

CAJA 40

Nepal

Preparando a los estudiantes para las clases regulares

Cuando los estudiantes se inician en la escuela secundaria de Nepal, primero son colocados en un aula recurso. Aquí ellos reciben capacitación en movilidad y en las destrezas sociales y educativas básicas requeridas para asistir a las clases regulares. Normalmente, la estadía en el aula recurso dura un año, dependiendo de la velocidad de aprendizaje; tras lo cual, son enviados a sus respectivas clases regulares junto a sus compañeros. Un maestro capacitado especialmente continúa ayudando a los estudiantes con discapacidad para obtener los libros correctos, incluyendo la traducción al Braille y, de ser necesario, apoyo logísticos y asistencia en su educación formal. Estos maestros también coordinan con los maestros de las clases regulares para resolver los problemas que enfrentan los estudiantes con discapacidad.

Escuelas especiales

Las escuelas especiales, por ejemplo las escuelas para estudiantes con deficiencias visuales y estudiantes sordos, necesitan ser consideradas cuidadosamente por el estudiante y su familia. La educación en estas escuelas no es, necesariamente, de mayor calidad o la más apropiada. También, se debe considerar cómo la escuela especial prepara a las niñas y los niños para la vida adulta, la participación y el empleo en la comunidad.

Debido a que las escuelas especiales requieren más recursos, capacitación e infraestructura de apoyo, usualmente, hacen falta en los países de bajos ingresos. Sin embargo, donde existen, se deben considerar las opiniones de los estudiantes. Los programas de RBC pueden usar estas escuelas especiales como pasos transitorios o preparatorios hasta que las escuelas regulares ofrezcan educación de calidad a los estudiantes con discapacidad. Es importante recordar que entre más temprano se dé la inclusión mejor será para la persona.

Facilitar las transiciones

Este es un tema importante que, con frecuencia, se pasa por alto. Los períodos de transición durante la educación incluyen: De educación primaria a la secundaria, de la educación secundaria a la terciaria (educación superior) y de la educación terciaria a la subsistencia sostenible. Con frecuencia, los estudiantes con discapacidad deben alejarse

de sus comunidades para completar la educación superior. Esto puede dificultar más los períodos de transición y serán todo un reto sin el apoyo de sus familias y comunidades.

CAJA 41

Facilitando las transiciones para evitar la deserción escolar

Las investigaciones indican que, debido a transiciones incorrectas, el doble de los estudiantes con discapacidad fracasan al continuar en la universidad, comparado con sus compañeros (30).

Los programas de RBC pueden trabajar con los estudiantes, las familias, miembros de la comunidad e instituciones educativas para asegurar la creación y el mantenimiento de enlaces de apoyo a lo largo de los períodos de transición. Al principio de este componente se describió cómo, en Ruanda, la colaboración y el cabildeo ayudaron a realizar transiciones exitosas.

CAJA 42

Filipinas

Por su resolución Cherry se gana el respeto

Cherry Manzano nació con deformidades en los pies dentro de una familia de campesinos muy pobre. Con la ayuda de un filántropo de la comunidad y del programa de RBC, ella fue operada y recibió zapatos según sus necesidades. Cuando asistió a la escuela primaria, ella fue objeto de burlas y fue excluida de participar en las actividades de los demás estudiantes. Con la ayuda de su familia, del personal de RBC y su propia determinación, Cherry continuó sus estudios a pesar de la discriminación.

En la escuela secundaria, ella fue tratada mejor y una organización no gubernamental local, Simón de Cirene, la apoyó en sus pagos mayores de educación superior, incluyendo el transporte, útiles escolares y hasta sus servicios médicos y de salud. Luego de la escuela secundaria, ella recibió una beca para completar un curso universitario de dos años en computación. Como sus demás compañeros, Cherry ahora está trabajando en el mercado laboral abierto.

Cherry dice: "Ahora, estoy muy orgullosa de saborear los frutos de mi trabajo. Estoy ayudando a mi familia y puedo atender mis necesidades personales. Las personas en mi comunidad, que antes se me quedaban viendo y se reían de mí, han cambiado su percepción. Ahora, puedo ver la admiración en sus ojos. Aún con mi discapacidad he podido alcanzar la posición en la que estoy ahora. Se ha aumentado mi autoestima, lo suficiente para asumir los retos que van surgiendo".



Educación no formal

Introducción

La educación no formal se refiere a la educación que ocurre fuera del sistema escolar formal. Es una expresión que a menudo se usa de manera intercambiable con expresiones como: educación comunitaria, educación a lo largo de la vida y educación de segunda oportunidad. Se refiere a una amplia gama de iniciativas educativas en la comunidad, que van desde el aprendizaje basado en el hogar, hasta los esquemas gubernamentales y las iniciativas comunitarias. Incluye cursos acreditados organizados por instituciones y operaciones basadas localmente con poca financiación.

Debido a que la educación no formal es diversa, este elemento tiene muchos aspectos comunes con otros elementos, particularmente con la Educación durante toda la vida. Para los propósitos de estas Guías de RBC, este elemento se enfoca en la educación no formal para niños/niñas y jóvenes que están fuera del sistema de educación regular. Sin embargo, el personal de RBC debe estar consciente de que la educación no formal refuerza la marginación y el estigma. Así, de ser posible, no debe ofrecerse como la única alternativa educativa para los estudiantes con discapacidad. Siempre se debe tener como prioridad la inclusión de los estudiantes en la educación regular, como derechos de todos los estudiantes.

Aunque la educación no formal es a menudo considerada la segunda mejor opción a la educación formal, se debe anotar que puede brindar una educación de mejor calidad que la de las escuelas formales. La educación no formal puede ser preparatoria, complementaria o una excelente alternativa, cuando es necesaria, a la educación para todos los niños y niñas.



Facilitando ambientes de aprendizaje divertidos y flexibles

El Comité de Progreso Rural de Bangladesh (CPRB) opera más de 50.000 centros de escuela elemental y escuela primaria en Bangladesh, atendiendo a más de 1,5 millones de niños/niñas. Las escuelas usualmente son un cuarto de bambú o casas de barro y están a una distancia de un kilómetro de los hogares de los estudiantes. Usualmente, están abiertas en horas convenientes para los estudiantes. Algunas escuelas comienzan a las 6 a.m. y funcionan dos turnos.

Desde el año de 2003, las escuelas de este comité vienen operando con la filosofía inclusiva: "La inclusión es un enfoque que incluye las necesidades de todos los educandos en las situaciones de aula ordinaria, incluyendo educandos con necesidades especiales, niños indígenas, niños con discapacidad, niñas y niños pobres". Las escuelas de este comité tienen horarios flexibles que aseguran ajustarse a la vida rural. Los maestros son reclutados localmente y la comunidad participa en diseñar los itinerarios, escoger el sitio para la escuela, ofrecer mano de obra y materiales para construir las aulas. Los métodos de enseñanza se centran en los niños y niñas y promueven la participación, usando la música, la danza, el arte, los juegos y los cuentos. Algunas de las escuelas son para niños/niñas que nunca han asistido a una educación formal y, otras, se enfocan en niños y niñas que han abandonado la escuela.

Los niños y niñas retornan a la educación formal una vez que han completado los cursos en las escuelas del comité. Hay organizaciones no gubernamentales especializadas en discapacidad y el gobierno que colaboran con el comité para remover las barreras a la inclusión, haciendo que las escuelas sean accesibles con rampas, puertas y ventanas más anchas, ofreciendo capacitación a los maestros y demás personal; también, suministrando dispositivos de asistencia personal de bajo costo como audífonos, anteojos, sillas de ruedas y creando materiales y métodos centrados en los estudiantes, incluyendo carteles y libros de cuentos, haciendo que todo el ambiente sea "amigable con la discapacidad".



Meta

Las personas con discapacidad desarrollan conocimientos y destrezas que les ayudan a mejorar su calidad de vida.

Rol de la RBC

El rol de la RBC es trabajar con los programas de educación no formal para asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a las oportunidades educativas adecuadas a sus necesidades e intereses en ambientes inclusivos.

Resultados deseables

- Las personas con discapacidad participan en los programas de educación no formal y aprenden alfabetización, capacidad para la aritmética y otras destrezas que contribuyen a mejorar sus condiciones de vida.
- Los programas de educación no formal incluyen a las personas con discapacidad y consideran sus necesidades durante la planificación.
- Las personas con discapacidad, su familiares, las organizaciones de personas con discapacidad y las asociaciones de madres y padres participan en la toma de decisiones y llevan a la práctica programas de educación no formal.
- Se dispone de aprendizaje basado en el hogar; ya sea para complementar el aprendizaje escolar formal; preparándose para la escuela formal, o como alternativa a la educación formal.
- Se fortalece la cohesión social conforme los estudiantes con y sin discapacidad interactúan y desarrollan amistades.

Conceptos clave

La educación no formal puede expresar principios fundamentales que deberían estar en el corazón de toda buena educación. La educación no formal incluye todo lo siguiente:

Relevante para la vida del estudiante y las necesidades de la sociedad y, también, lo será para el futuro. Los mecanismos para lograr la participación de los niños/niñas, madres y padres y las comunidades locales, así como de los educadores al decidir el contenido de lo que se enseña, asegurarán que la educación no formal sea relevante para las necesidades de la comunidad y usa recursos y personal locales.

Apropiada al nivel de desarrollo del estudiante. El contenido y las experiencias se van introduciendo cuando el estudiante está listo. La enseñanza se centra en el educando y es dirigida por el estudiante.

Flexible en que lo que se enseña y cómo se enseña responden a las necesidades de quienes aprenden, por ejemplo, adultos y niños/niñas que trabajan, que viven en la calle, que están enfermos, que están en prisión, quienes tienen una discapacidad o quienes son víctimas de conflictos o emergencias, y es flexible con los estilos de aprendizaje tradicionales o indígenas.

Promueve la participación, pues los estudiantes participan activamente en su aprendizaje y, además, sus familias y comunidades participan en el funcionamiento del programa de educación no formal.

Protectora, pues protege a los niños/niñas de daños y protege sus derechos a la supervivencia y el desarrollo. Los sitios donde se imparte la educación no formal deben ser saludables y seguros, y ofrecer nutrición y salubridad apropiadas y proteger a los niños/niñas.

Inclusiva de todos los niños/niñas independientemente de sus antecedentes o habilidad, respetando y utilizando las diferencias entre los niños/niñas como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. La educación no formal frecuentemente se enfoca en los grupos marginados, por ejemplo, las comunidades nómadas, las niñas, las personas con discapacidad o los desertores escolares y los niños que trabajan. Para estudiantes con discapacidad y otros grupos marginados, la educación no formal es muy útil y responde a sus necesidades.

Calidad, pues los programas de educación no formal tienen el potencial para ser de mucha calidad, porque responden más fácilmente a las necesidades de los individuos y grupos específicos de la comunidad.



Actividades sugeridas

Haciendo que los programas de educación no formal sean inclusivos

Una amplia gama de programas de educación no formal podrían estar funcionando en la comunidad. Estos programas se podrían orientar a la alfabetización y a la educación básica, promoción de la salud (temas de salud reproductiva, enfermedades de transmisión sexual, VIH/ SIDA) y, también, temas ambientales, agricultura, pesca, desarrollo rural y desarrollo comunal. Los programas de educación no formal ofrecen excelentes oportunidades para que las personas con discapacidad puedan estudiar con las demás.

Los programas de RBC pueden identificar programas de educación no formal existentes y motivarlos para que sean inclusivos, en vez de establecer programas paralelos para personas con discapacidad. Hacer que los programas de educación no formal sean inclusivos, también significa motivar la matrícula de personas con discapacidad en todos los tipos de programas y asegurar que la enseñanza se dé en lugares accesibles y que los formatos de enseñanza sean accesibles.

Programas del gobierno

Usualmente, los ministerios de gobierno, por ejemplo, los ministerios de bienestar social, educación o juventud son responsables de administrar los programas de educación no formal. Estos programas a menudo se enfocan en la alfabetización, educación de adultos y capacitación vocacional. Los programas de RBC necesitan averiguar sobre las políticas de educación no formal existentes, quién es responsable de llevar a la práctica estas políticas, el enfoque actual de la educación no formal, si las personas con discapacidad

están incluidas y si pueden disponer de aportes y financiación para permitirles participar. Esto ayudará a los programas de RBC a desarrollar una estrategia que permita incluir a las personas con discapacidad en los programas de educación no formal existentes.

CAJA 44

Nepal

Accesibilidad mediante acciones de política

La Política sobre Educación No Formal de Nepal (31) establece: “El Centro de Educación No Formal ha realizado esfuerzos por prestar especial atención a las personas que tienen problemas causados por sus antecedentes étnicos, lenguaje, género y discapacidades físicas, y hace que los programas de educación no formal sean inclusivos”.

Política 8: Se adoptará una política de educación inclusiva para asegurar el acceso, la calidad y la coexistencia.

Las siguientes acciones serán adoptadas para poner en práctica la política anterior:

- Se adoptarán medidas de educación y pedagógicas para eliminar la discriminación por motivos de casta, aspectos étnicos, género, lenguaje y discapacidad.
- Se realizarán preparativos especiales para asegurar que los niños con diversas discapacidades, los afectados por conflictos, los adultos y los niños trabajadores tengan acceso a la educación no formal de calidad.



Iniciativas comunales de educación no formal

Estas iniciativas pueden incluir organizaciones no gubernamentales que realizan varias actividades de desarrollo o de toma de conciencia, escuelas religiosas, jardines de infantes, escuelas de niñas y escuelas para niños/niñas mayores con discapacidad (que no fueron identificados antes o incluidos en la educación primaria), para desertores de la escuela formal y niños/niñas trabajadores. Los programas de RBC pueden identificar las distintas formas de educación no formal basada en la comunidad y facilitar la inclusión de las personas con discapacidad, incluyendo a los niños/niñas.

El personal de RBC puede trabajar con facilitadores de la educación no formal para asegurar que los materiales de enseñanza sean accesibles (por ejemplo, letra aumentada, Braille, cintas de grabación), el ambiente accesible y acogedor, y que los estudiantes sean apoyados en su aprendizaje.

Asegurar que el plan de estudios sea práctico y relevante

Frecuentemente, por no tener las limitaciones de las escuelas formales, los planes de estudio de la educación no formal tienen mayor flexibilidad y con facilidad se pueden adaptar a las necesidades de los estudiantes. Los programas de RBC pueden ayudar a asegurar que la educación no formal:

- Tenga como prioridad la alfabetización y las destrezas numéricas básicas.

- Se oriente a destrezas prácticas, aptitudes para la vida y desarrollo personal.
- Sea efectiva enseñando destrezas para tomar decisiones.
- Se enfoque a las destrezas vocacionales, actividades de generación de ingresos y creación de empleo.
- Fortalece a los estudiantes, aumenta la confianza y el sentido de pertenencia en los programas y proyectos. Los programas de RBC pueden asegurar que las organizaciones de personas con discapacidad promuevan el fortalecimiento de los estudiantes con discapacidad.
- Promueve la comunicación efectiva entre los estudiantes con discapacidad y sus familias, sus compañeros y la comunidad, por ejemplo lenguaje de señas básico, Braille y hablar con claridad.

CAJA 45

Bangladesh

Otras perspectivas de una educación

Un programa de educación no formal, en Bangladesh, trabaja en comunidades urbanas en las grandes ciudades de Bangladesh como Dhaka, Chittagong y Rasjahi. El programa se enfoca especialmente en niños que trabajan en el sector informal (en trabajos frecuentemente peligrosos) o que viven y trabajan en las calles y, también, incluye niñas y niños con diferentes discapacidades. Esta iniciativa consiste de una programa de educación primaria condensado, que se enseña en la mitad del tiempo que normalmente se requiere en el sistema formal, porque los niños/niñas son mayores cuando entran en este programa, mientras que también hacen que el programa sea más relevante para un grupo de más edad. Es educación de segunda oportunidad para la mayoría de los estudiantes. Los niños/niñas de 10 años y mayores son invitados a participar en el programa. Los programas se imparten en 3 turnos para mantener clases pequeñas y permitirle a los niños/niñas seguir trabajando y contribuir con el ingreso de sus familias. Luego del programa de educación primaria, los niños/niñas pueden escoger aprender destrezas vocacionales en los centros de oficios del programa. Ahí reciben capacitación en cursos de medio tiempo que duran 6 meses. También, estos estudiantes pueden solicitar una capacitación técnica que dura 1 a 2 años. Además, este programa cuenta con funcionarios de colocación para ayudar a estudiantes, con y sin discapacidad, a encontrar empleo luego de graduarse del programa.

Apoyando el aprendizaje basado en el hogar

El aprendizaje en el hogar puede ser complementario, preparatorio o una alternativa a la educación formal. Puede ser relevante para los estudiantes con grandes necesidades cuya prioridad es aprender destrezas básicas de la vida diaria, comunicación y funcionamiento. Estas destrezas son mejor aprendidas cuando han de ser llevadas a la práctica en vez darse en un ambiente artificial. El personal de RBC coordina cercanamente con los miembros de la familia, maestros y estudiantes, realizar visitas regulares al hogar y trabajar con toda la familia para asegurar una exitosa educación en el hogar. La educación en el hogar es efectiva, como parte de una estrategia total. Sin embargo, cuando funciona en aislamiento, la educación basada en el hogar puede contribuir a la exclusión y aislamiento de las personas con discapacidad, a pesar de que se trabaje cercana-

mente con los miembros de la familia y, algunas veces, con los maestros, como ilustra el siguiente ejemplo (27).

Ejemplo de inclusión de un niño/niña con múltiples deficiencias o discapacidad severa, incluso cuando el niño está en el hogar	Ejemplo de exclusión de la sociedad de un niño/niña con múltiples deficiencias o discapacidad severa que está en el hogar
<ul style="list-style-type: none"> • El programa de RBC apoya a la familia y al niño/niña desde el nacimiento. • Los voluntarios y otros niños/niñas ayudan a enseñarle al niño/niña con discapacidad actividades de la vida diaria en su propio hogar. • Sacan al niño/niña y él participa en actividades locales, eventos religiosos y sociales. • La maestra o el maestro visita a la familia y desarrolla metas de aprendizaje apropiadas junto con el personal de RBC y la familia. • El niño/niña asiste a un grupo de juegos de la edad apropiada. • El equipo de educación del distrito incluye a este niño/niña en su planeación, disposición y ubicación de recursos. • La madre y el padre son miembros activos del grupo local de madres y padres o grupo de personas con discapacidad y pueden planear y hacer cabildeo para el futuro de su hijo/hija. 	<ul style="list-style-type: none"> • La familia fue estigmatizada cuando nació el niño/niña. • La hermana mayor abandona la escuela para cuidar al niño/niña. • Los vecinos y otros niños/niñas evitan visitar al niño/niña con discapacidad porque le tienen miedo. • El niño/niña es mantenido dentro del hogar, acostado y gradualmente se ha hecho más y más dependiente y se ha atrofiado. • La familia gasta dinero buscando curas que no sirven. • El padre se avergüenza, culpa a la madre y se va. • El trabajo de la madre es cada vez más abrumador y no sabe cómo ayudar a su hijo/hija. • La madre comienza a descuidar/ abusar de su hijo/hija quien ahora es muy pesado para levantar y doblemente incontinente. • Las hermanas y los hermanos no se pueden casar u obtener empleos debido al estigma.

Promover grupos específicos de aprendizaje

Algunas veces, hay metas específicas de aprendizaje (como aprender lenguaje de señas o Braille) las cuales requieren que los estudiantes se reúnan en sus propios grupos para estudiar. El personal de RBC puede contribuir a desarrollar y a sostener estos grupos. También, puede poner a los estudiantes con discapacidad en comunicación con las organizaciones de personas con discapacidad; las cuales pueden facilitar su aprendizaje.

Quienes usan el lenguaje de señas pueden luchar con el lenguaje de instrucción en los ambientes formales de aprendizaje. Muchas personas sordas se identifican a sí mismas como una minoría lingüística, en vez de como personas con discapacidad. En los países de bajos ingresos, las experiencias de organizaciones internacionales no gubernamentales han revelado que a los estudiantes sordos raramente se les enseña el lenguaje de señas en su lengua materna, pero a menudo se les enseña en un idioma (oral) extranjero. Los programas de educación no formal que enseñan lenguaje de señas pueden ser un

apoyo importante para las personas sordas y sus familias, particularmente, cuando se reclutan adultos sordos como maestros. Los programas de RBC pueden asegurar que:

- Se respetan los derechos y las opiniones de los estudiantes sordos.
- Estas disposiciones especiales no aumentan la exclusión social y el aislamiento de la familia y la comunidad, en vez de eso facilitan que los niños/niñas participen en la familia y la vida de la comunidad.

CAJA 46

Vietnam

Dung transmite sus conocimientos a los demás

Dung (pronunciado como Zoong) es un brillante joven sordo de una aldea en las afueras de ciudad Ho Chi Minh (CHCM). Desde temprana edad, Dung estuvo expuesto al lenguaje de señas local y, también, aprendió inglés. A la edad de 25 años, Dung estaba trabajando a tiempo completo y tenía una buena vida. Algunos miembros del Grupo de Sordos de la ciudad de Ho Chi Minh y los dirigentes de un proyecto de RBC le pidieron a Dung que les enseñara inglés, que les abriera un mundo de literatura y como una alternativa a la escritura fonética vietnamita. Con la ayuda del proyecto de RBC, una agencia de caridad local y el gobierno municipal, 30 adultos jóvenes sordos se matricularon en las clases nocturnas, dos veces por semana. Dung siguió un plan de estudios de inglés como segundo idioma y sus materiales ya preparados. Cada uno de los 20 participantes regulares pagaba alrededor de \$1 por lección. A lo largo de los siguientes dos años, los veinte estudiantes dominaban el inglés básico y, desde ahí, comenzaron a trabajar para desarrollar y registrar su lenguaje de señas nativo.

Asegurar que los centros diurnos de la comunidad sean apropiados

Frecuentemente, los centros diurnos de la comunidad se establecen para brindar reposo a madres y padres que tienen niños/niñas con discapacidad que necesitan cuidado las 24 horas del día. Aunque estos centros pueden ayudar mucho a las madres y padres, a menudo, la calidad de las actividades y el aprendizaje en ellos es muy pobre. Los programas de RBC pueden ayudar a asegurar que los centros brinden juegos apropiados según la edad y actividades centradas en los niños/niñas, teniendo presente “el interés superior del niño/niña” como la prioridad. Estos centros deben ser lo más inclusivos posible, involucrando a niños/niñas con y sin discapacidad y a sus madres y padres.

Facilitando enlaces con la educación formal

En muchos países, el sistema de educación nacional no valora la educación no formal de la misma manera en que valoran la educación formal. Los programas de educación no formal tienden a usar planes de estudio y métodos de enseñanza diferentes y más flexibles; los cuales benefician a los estudiantes, pero ponen en peligro la transición del estudiante hacia el sistema formal. Sin enlaces sistemáticos entre los sistemas educativos formal y no formal, la educación no formal puede contribuir a la segregación de las personas con discapacidad.

Programas de extensión del gobierno

La educación basada en el hogar para niñas y niños con discapacidad ha sido reconocida por el gobierno de la India como una fórmula alternativa de educación, para quienes tienen dificultad de acceso a las escuelas o que son dejados fuera del sistema educativo por alguna razón. Este programa también ofrece asesoría de apoyo para madres y padres y crea conciencia sobre la importancia de enviar a sus hijas e hijos a la escuela. El departamento de educación es responsable de identificar a los voluntarios de la comunidad local mediante la ayuda y la coordinación de las organizaciones no gubernamentales locales. Cada voluntario trabaja con tres niñas y niños. Las autoridades escolares le pagan una suma honoraria. Una vez que la niña o el niño es traído a la educación basada en el hogar, es matriculado en la escuela respectiva y las autoridades escolares se hacen responsables. Mediante este esquema, el gobierno está llegando a quienes no pueden llegar a las escuelas y trabaja con la niña y el niño en el hogar hasta que ella o él esté listo para la inclusión o cuente con las destrezas para la vida. Esta iniciativa del gobierno crea un nexo efectivo entre los programas de educación no formal y formal, facilita la inclusión y brinda nuevas oportunidades para el aprendizaje.

Aunque los sectores no formal y formal de educación existen de manera separada y, de cierta manera, tienen diferentes ideologías, se pueden complementar entre sí y pueden ayudarse activamente de muchas otras maneras. Los programas de RBC pueden contribuir a facilitar los nexos:

- Invitando a dirigentes de ambos sectores formal e informal de educación a unirse al programa de RBC para desarrollar estrategias inclusivas.
- Fortaleciendo la escolaridad formal brindando capacitación a madres y padres y maestros, para lograr que las escuelas sean inclusivas y mantener fuertes nexos entre el hogar y la escuela.
- Colaborando en las transiciones de programas de educación no formal a la educación formal.
- Desarrollando programas complementarios de educación no formal para ayudar a que los estudiantes con discapacidad tengan éxito en la educación formal.
- Facilitando las transiciones hacia una educación adicional y pasar a formas de subsistencia sostenibles y a cursos ofrecidos por el sector no formal.
- Motivar para que se compartan edificios e instalaciones, por ejemplo, los programas de educación no formal pueden usar las mismas instalaciones de la educación formal en distintos horarios.
- Motivando al personal de tanto los programas de educación no formal y como los formales para que compartan sus servicios y experiencias.

Tutoría después de clase proporciona un incentivo

El personal de RBC en El Porvenir brindaba tutorías después de clase para niños/niñas con y sin discapacidad que estaban en peligro de fracasar el primer grado. Al final del año escolar los niños/niñas pasaban los exámenes. El Distrito informó que la tasa de repetición de la escuela había descendido a un 75%. Este descenso en la repetición ofrecía un incentivo para que el distrito trabajara con el programa de RBC e incluyera a niños/niñas con discapacidad en las escuelas primarias.



Aprendizaje permanente

Introducción

El derecho al aprendizaje durante toda la vida ha sido incluido en el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (4). Este se refiere a todas las actividades de aprendizaje emprendidas, de manera continua, a lo largo de la vida de la persona, con la meta de mejorar los conocimientos, las destrezas y las facultades. El aprendizaje ya no se entiende como algo que se divide en tiempo y lugar para adquirir conocimientos (por ejemplo, una escuela) y algo que se divide en tiempo y lugar para usar el conocimiento (por ejemplo, el trabajo). Sin aprendizaje permanente, se reduce considerablemente la capacidad de las personas y comunidades para renovar sus conocimientos y destrezas y adaptarse a los cambios políticos, económicos, ambientales, tecnológicos y sociales (32).

El aprendizaje durante toda la vida puede darse en una variedad de ambientes, tanto formales como no formales. Es complementaria a otras formas de educación, y continúa aún cuando se dispone de oportunidades de educación formal o capacitación. Debido a que el aprendizaje durante toda la vida es integral, este elemento tiene muchos aspectos en común con otros elementos, particularmente con la educación no formal. Para los propósitos de estas Guías para RBC, este elemento se enfoca en oportunidades de educación para toda la vida para jóvenes y adultos con discapacidad que existen fuera del sistema educativo regular.

CAJA 49

El aprendizaje es un proceso que nunca termina

Shirley es una joven muy inteligente y dotada que presenta parálisis cerebral que había desertado de una escuela regular a pesar de haber obtenido calificaciones superiores en la mayoría de las materias. Realizó su maestría en administración de negocios en una universidad abierta y ahora es una administradora profesional. Ella sigue obteniendo diferentes destrezas y calificaciones conforme las va necesitando, incluyendo la actualización de sus destrezas en computación. Shirley considera que el aprendizaje es un proceso sin fin. En un mundo de discriminación y exclusión, las oportunidades ofrecidas por el aprendizaje durante toda la vida le permiten continuar superando las barreras sociales.

Capacitando a los adultos para ser independientes y autosuficientes

ENABLE es un programa conjunto de una organización de personas con discapacidad y una organización no gubernamental en una aldea cerca de Durban, Sudáfrica. Fundelwa Gambushe es una maestra, también una persona con discapacidad, que enseña alfabetización y aritmética a adultos con discapacidad. Su aula es un contenedor que fue renovado por los jóvenes de la aldea. La meta del programa ENABLE es fortalecer a los adultos con discapacidad para ser independientes y tener confianza en sí mismos. Las clases del programa ENABLE enseñan derechos de las personas con discapacidad y brindan información y asesoría sobre cómo obtener aportes financieros y generar ingresos. También, hay un proyecto inclusivo de costura donde las personas aprenden a medir, contar y calcular materiales y hacer artículos para vender. Los estudiantes adultos vienen a las clases por muchas razones: para preparar un presupuesto y una lista de compras o para aprender inglés, para facilitar sus visitas al médico o leer las instrucciones en las botellas de medicamentos... Como una persona con discapacidad, Fundelwa encuentra que ella es un modelo a seguir para los estudiantes que llegan a sus clases. El proyecto ENABLE opera sobre la base de la participación, reflejando el lema del movimiento de las personas con discapacidad: "Nada acerca de nosotros, sin nosotros". El programa se ha organizado de manera que las personas con discapacidad están involucradas en todos los niveles de la toma de decisiones y la puesta en práctica.



Meta

Los jóvenes y adultos con discapacidad tienen acceso a la educación durante toda la vida con calidad y a una variedad de experiencias de aprendizaje.

Rol de la RBC

El rol de la RBC es brindar a las personas con discapacidad oportunidades de educación continua para prevenir la exclusión social, la marginación y el desempleo.

Resultados deseables

- Los jóvenes con discapacidad en la educación formal reciben ayuda para hacer su transición hacia el mundo del trabajo o a destrezas de capacitación para orientación vocacional, asesoría en carreras y servicios de asesoría entre compañeros.
- Los adultos con discapacidad tienen acceso a oportunidades de aprendizaje apropiado, flexible y efectivo a lo largo de toda la vida, por ejemplo, alfabetización de adultos en escuelas abiertas y educación superior en educación a distancia.
- Las personas y grupos con necesidades particulares, como jóvenes y adultos con discapacidades severas y deficiencias múltiples, incluyendo sus cuidadores y miembros de sus familias, tienen acceso a oportunidades de educación continua.
- Los jóvenes y adultos con discapacidad tienen acceso a la educación continua sobre destrezas para la vida y necesidades de supervivencia, incluyendo información sobre salud reproductiva, sexualidad y VIH/ SIDA.
- Los educadores comunales de escuelas públicas y privadas y de otras instituciones educativas promueven, activamente, la inclusión social de los jóvenes y adultos con discapacidad brindando oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

Conceptos clave

El aprendizaje permanente o educación continua se basa en el hecho de que aprendemos durante toda la vida. Es particularmente importante en el mundo cambiante y cada vez más complejo de hoy. Sin embargo, las oportunidades de aprendizaje a menudo se limitan a particulares grupos de edades, instituciones o personas que pueden tener acceso financiero y físico a los centros que la ofrecen. Los adultos con discapacidad a menudo son excluidos o están en desventaja en ambientes educativos más formales. La educación durante toda la vida incluye todos los principios del elemento educación no formal. Adicionalmente, los siguientes conceptos son importantes:

Educación de adultos

La educación de adultos es un componente vital de la educación durante toda la vida y es esencialmente para el empleo, la inclusión social, la ciudadanía activa y desarrollo personal. Los adultos aprenden de manera distinta que los niños/niñas y, en el diseño de métodos y materiales educativos, se deben considerar sus necesidades específicas y maneras de aprender. El aprendizaje permanente se debe centrar en el estudiante,

enfocarse en las metas personales, las pasadas experiencias de la vida y la promoción de la autoestima.

Los adultos tienen el potencial y el deseo de dirigir su propio aprendizaje, tomar iniciativas y tomar decisiones sobre la enseñanza, incluyendo lo que desean aprender, cómo y cuándo aprender y qué apoyo adicional requieren. Necesitan ser motivados a tomar la iniciativa en todos los aspectos de la planificación y las oportunidades de educación.

Los formatos de aprendizaje para adultos deben ser flexibles y creativos, variados y responder a las circunstancias, involucrar una variedad de medios, incluyendo la tecnología de asistencia personal, donde sea apropiado, y disponibles en una variedad de sitios y a distintos tiempos.

Tipos de oportunidades de aprendizaje permanente

Las oportunidades de educación durante toda la vida incluyen:

- Educación de adultos – incluye adquirir destrezas o calificaciones formales para trabajar.
- Educación continua – incluye cursos con créditos y sin créditos ofrecidos por instituciones educativas formales, a menudo para desarrollo personal.
- Desarrollo profesional – incluye desarrollar competencias laborales, a menudo capacitación en el trabajo brindada por el empleador.
- Aprendizaje dirigido por la persona – el ambiente de aprendizaje personal puede incluir una variedad de recursos y herramientas de aprendizaje, incluyendo recursos de bibliotecas e Internet.

El aprendizaje permanente también incluye clases de alfabetización de adultos, ajustes flexibles para aprender otras destrezas básicas, a menudo, mediante las “escuelas abiertas”, la educación vocacional y la capacitación, el desarrollo personal durante la vida y la capacitación en destrezas de supervivencia y en destrezas de comunicación. También, incluye oportunidades de aprendizaje para grupos de autoayuda y organizaciones de madres y padres y educación continua para grupos minoritarios, incluyendo a personas con discapacidad que no pueden trabajar para generar ingresos.

Educación abierta

La educación a distancia a menudo ocurre en “escuelas abiertas” e imparte oportunidades de aprendizaje cuándo y cómo lo necesita el estudiante, y ofrece un plan de estudios más relevante para estudiantes mayores que nunca tuvieron la oportunidad de asistir o completar la educación formal en una escuela. Usualmente, los métodos de enseñanza son creativos y poco convencionales, e incluyen la Tecnología de la Información y las Telecomunicaciones. Los estudiantes a menudo estudian en sus casas y sitios de trabajo con materiales de enseñanza especialmente diseñados. Los jóvenes y adultos a menudo pueden completar capacitación en destrezas junto con materias académicas, en una empresa o por cuenta propia.

Fomentando de la educación abierta

En el programa del Instituto Nacional de Educación Abierta, en la India: “Los estudiantes son libres de escoger combinaciones de materias según sus necesidades y metas. Los estudiantes estudian a su propio ritmo usando materiales especialmente diseñados para el autoaprendizaje. Este aprendizaje es complementado por presentaciones de audio y video y clases presenciales impartidas en centros de estudio los días feriados y fines de semana. Los estudiantes son libres de presentarse a los exámenes de sus materias, una por una, según estén preparados. Ser pueden ir acumulando créditos y la matrícula de los estudiantes es válida por cinco años” (33).

Destrezas de vida y supervivencia

Las destrezas de vida y supervivencia se refieren a los conocimientos y destrezas que todas las personas necesitan para participar efectivamente en el hogar, en la comunidad y en la sociedad en general. Debido a la exclusión y discriminación, las personas con discapacidad necesitan, especialmente, estas destrezas. El apoyo para desarrollar estas destrezas es una parte esencial del aprendizaje permanente, en cualquier etapa de la vida. Las personas con problemas de salud mental, deficiencias intelectuales y sensoriales, en particular, pueden necesitar acceso a capacitación para adquirir destrezas de vida y supervivencia.

Actividades sugeridas

Facilitar apoyo para hacer transiciones

El personal de RBC está idealmente ubicado para coordinar acciones entre los estudiantes con discapacidad y sus familias, empleadores, capacitadores y grupos de autoayuda. La transición de la escuela al trabajo o hacia capacitación en destrezas adicionales y mayor independencia pueden ser muy difíciles sin apoyo.

El personal de RBC puede ayudar a identificar y a aconsejar sobre las carreras disponibles. A menudo, es útil buscar la participación de las organizaciones de personas con discapacidad para aconsejar y asistir a los jóvenes a desarrollar confianza y destrezas para hacer sus propias escogencias y dirigir su propio aprendizaje.



Identificar oportunidades para la alfabetización y la educación de adultos

Muchos adultos con discapacidad no van a la escuela o no pueden acceder a la educación formal o educación continua debido a una variedad de barreras, incluyendo la inhabilidad de cumplir con los requisitos de admisión, inaccesibilidad de las edificios, por no poder pagar las tarifas o porque la institución se niega a matricular a un estudiante con discapacidad o porque la persona tiene que trabajar durante las horas de estudio. Los programas de RBC pueden identificar y crear oportunidades para la alfabetización de adultos y la educación de adultos mediante la educación a distancia, dentro de una comunidad más amplia. Los programas de RBC pueden motivar a las escuelas abiertas y a los programas de alfabetización de adultos para que incluyan a las personas con discapacidad, y pueden contribuir a asegurar que los materiales de enseñanza y los métodos de comunicación sean apropiados y accesibles.

CAJA 52

El camino al éxito de Maya

Maya completó con éxito los primeros tres grados en la escuela porque no había exámenes escritos. Cuando las autoridades escolares la hicieron abandonar la escuela a la edad de 10 años, debido a su discapacidad (Maya tenía deficiencia visuales, intelectuales y físicas), ella fue a buscar consejo a la asociación ciegos. La asociación le ayudó a matricularse en una escuela abierta. Durante un período de 13 años, Maya completó sus exámenes de educación secundaria. Más tarde, la joven participó en un programa de capacitación vocacional, un curso de computación y clases donde aprendió destrezas sociales. Hoy, Maya tiene una capacitación en arreglos florales y confección de flores artificiales. Ella todavía asiste a clases en la escuela abierta, según sus necesidades e intereses.

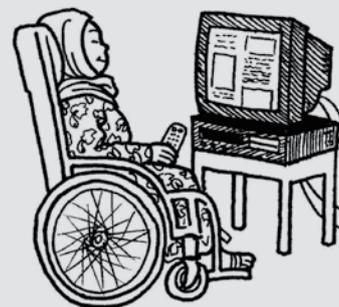
Identificar oportunidades para la educación continua

Cada vez más, se dispone de oportunidades para la educación continua mediante las instituciones educativas locales, así como también la educación a distancia y los programas educativos vía Internet. La educación a distancia a menudo puede eliminar las barreras como la distancia, falta de transporte accesible o la existencia de un ambiente hostil; así como también, permite que las personas con discapacidad se beneficien de la educación superior.

El personal de RBC debe estar consciente de estos progresos y contar con los materiales para ayudar a las personas a beneficiarse de ellos. Los programas de RBC pueden identificar las oportunidades para la educación continua, especialmente por medio de la educación a distancia. Estos programas pueden trabajar con las instituciones para ayudar a matricular a estudiantes con discapacidad. También, los programas pueden asistir a los adultos con discapacidad para obtener el apoyo necesario, por ejemplo, acceso a Internet o programas de computación para lectura de pantalla, y desarrollar la confianza y las destrezas para beneficiarse de las oportunidades de educación a distancia.

La educación virtual

Northayati Mohd Yusof es una mujer de 27 años de edad, que vive en Georgetown, Malasia. Ella contrajo parálisis hace 14 años. Se matriculó en el programa de educación a distancia de la universidad y estudia literatura. Dice que ella siempre deseó obtener un grado y darle un ejemplo a sus 7 hermanas y hermanos. Ella podrá estudiar en Internet, a través de video y mediante módulos de autoaprendizaje.



Facilitar el aprendizaje a personas y grupos con necesidades particulares

Los programas de RBC pueden ayudar a personas o grupos con ciertas necesidades a lograr las oportunidades de aprendizaje apropiadas y a adquirir las destrezas que desean y necesitan. La RBC puede identificar o crear oportunidades para que personas con discapacidades significativas asistan a la escuela, reciban capacitación o se matriculen en la educación a distancia. También, estos programas pueden contribuir con personas de minorías étnicas a aprender idiomas y recibir orientación cultural.

Asegurar oportunidades para aprender destrezas de vida y supervivencia

Los programas de RBC pueden coordinar con las organizaciones y los grupos de la comunidad para que los jóvenes y adultos con discapacidad puedan aprender las destrezas necesarias para la vida diaria y la participación en la sociedad, incluyendo autocuidado, transporte, ir de compras, comportamiento social apropiado, seguridad personal y autoestima, la sexualidad, matrimonio, la maternidad y la paternidad, conciencia sobre el VIH/ SIDA, conservando la salud y el bienestar, la administración financiera, ciudadanía y participación política. Nuevamente, el principio clave es identificar los programas educativos existentes y trabajar para hacer que sean inclusivos, en vez de establecer programas paralelos. Algunas personas son particularmente vulnerables, por ejemplo, las niñas y las jóvenes con discapacidad, las personas con deficiencias intelectuales o condiciones de salud mental prolongadas. Estas personas podrían necesitar asistencia para desarrollar destrezas de autoprotección contra el abuso físico y sexual.

Trabajar con los educadores en la comunidad para promover la inclusión social

Frecuentemente, la exclusión es más el resultado de factores externos que de factores personales. Una vez que toman conciencia de su necesidad, los educadores comunales, en el gobierno, en organizaciones no gubernamentales, otras escuelas de la comunidad e instituciones educativas, pueden promover la inclusión y la participación activa de las personas con discapacidad en las actividades de formación permanente. Los programas de RBC pueden trabajar con las organizaciones comunales, especialmente las organizaciones de personas con discapacidad y las asociaciones de madres y padres,

para compartir sus experiencias y conocimientos en desarrollar conciencia sobre la discapacidad y promover la inclusión en las oportunidades de aprendizaje permanente disponibles. Se pueden lograr cambios positivos en las actitudes usando actividades de toma de conciencia, promoviendo la educación de todos los grupos marginados, incluyendo las personas con discapacidad. La exclusión y la discriminación se pueden tratar positivamente enfatizando una gran variedad de conocimientos y destrezas disponibles, para compartir dentro de la comunidad y ayudando a los miembros de la comunidad a reunirse e interactuar con las personas con discapacidad, particularmente en ambientes educativos.

Referencias

1. *Dakar Framework for Action: Education for All* [Traducción del título: Marco de referencia para la acción de Dakar]. Paris, UNESCO, 2000 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147E.pdf>, consultado el 5 de mayo del 2010).
2. *Universal Declaration of Human Rights* [Traducción del título: Declaración Universal de Derechos Humanos]. New York, United Nations, 1948 (www.un.org/en/documents/udhr/, consultado el 5 de mayo del 2010).
3. *Convention on the Rights of the Child* [Traducción del título: Convención de los Derechos del Niño]. New York, United Nations, 1989 (www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm, consultado el 5 de mayo del 2010).
4. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Traducción del título: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad]. New York, United Nations, 2006 (www.un.org/disabilities/), consultado el 30 de marzo del 2010.
5. *The Convention in brief* [Traducción del título: La convención en breve], Article 24. New York, United Nations Enable (undated) (www.un.org/disabilities/default.asp?id=162, consultado el 5 de mayo del 2010).
6. *Education for all by 2015. Will we make it? Education for All global monitoring report 2008* [Traducción del título: Educación para todos para el año 2015. ¿Lo lograremos? Educación para todos informe de supervisión global 2008] Paris, UNESCO, 2007 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820e.pdf>, consultado el 5 de mayo del 2010).
7. *Children with disabilities* [Traducción del título: Niños con discapacidad]. Paris, UNESCO (undated) (www.unesco.org/en/inclusive-education/children-with-disabilities, consultado el 5 de mayo del 2010).
8. *Millennium development goals* [Traducción del título: Metas de Desarrollo del Milenio]. New York, United Nations (undated) (www.un.org/millenniumgoals/, consultado el 5 de mayo del 2010).
9. Jonsson T, Wiman R. Education, poverty and disability in developing countries. In: *Poverty reduction sourcebook* [Traducción del título: Educación, pobreza y discapacidad en los países en desarrollo. En: *Libro de recursos sobre reducción de la pobreza*]. Washington, DC, World Bank, 2001.
10. *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All* [Traducción del título: Guías para la inclusión: Asegurando el acceso a la educación para todos]. Paris, UNESCO, 2005 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>, consultado el 5 de mayo del 2010).
11. Paez E. Child soldiers in Colombia [Traducción del título: Niños soldados en Colombia. *Enabling Education Newsletter*, No. 7, 2003 (www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news7/index.php, consultado el 5 de mayo del 2010).
12. *Education for All by 2015* [Traducción del título: Educación para todos para el año 2015]. Paris, UNESCO (undated) (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42579&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 5 de mayo del 2010).

13. *Education for All global monitoring report. Strong foundations: early childhood care and education* [Traducción del título: Educación para todos un informe de supervisión: Fuertes fundamentos: Atención infantil temprana y educación]. Paris, UNESCO, 2007 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794e.pdf>, consultado el 5 de mayo del 2010).
14. Arnold C et al. 2000. *Bringing up children in a changing world: Who's right? Whose rights?* [Traducción del título: Criando niños en un mundo cambiante: ¿Quién tiene razón? ¿Derechos de quién? Kathmandu, UNICEF/Save the Children, 2000.
15. Watanabe K et al. Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam [Traducción del título: Intervenciones en el desarrollo infantil temprano y desarrollo cognitivo de los niños en Vietnam] . *Journal of Nutrition*, 2005, 135(8):1918–25.
16. Werner D. *Disabled village children: a guide for community health workers, rehabilitation workers, and families* [Traducción del título: Niños con discapacidad en la aldea: Una guía para trabajadores de la salud comunitaria, trabajadores de rehabilitación y las familias], 2nd ed. Berkeley, CA, Hesperian Foundation, 1988 (www.hesperian.org/publications_download_DVC.php, consultado el 5 de mayo del 2010).
17. *Training in the community for people with disabilities* [Traducción del título: Capacitación en la comunidad para personas con discapacidad]. Geneva, World Health Organization, 1989 (www.who.int/disabilities/publications/cbr/training/en/index.html, consultado el 5 de mayo del 2010).
18. *Let's communicate, a handbook for people working with children with communication difficulties* [Traducción del título: Comuniquémonos: Un manual para personas que trabajan con niños con dificultades de comunicación]. Geneva, World Health Organization, 1997 (www.who.int/disabilities/publications/care/en/index.html, consultado el 5 de mayo del 2010).
19. National Portage Association (www.portage.org.uk/, consultado el 5 de mayo del 2010).
20. *Achieve universal primary education* [Traducción del título: Lograr la educación primaria universal]. New York, World Bank (undated) (<http://ddp-ext.worldbank.org/ext/GMIS/gdmis.do?siteId=2&goalId=6&menuId=LNAV01GOAL2>, consultado el 5 de mayo del 2010).
21. Steinfeld E. Education for all: the cost of accessibility. In: *Education notes* [Educación para todos: El costo de la accesibilidad: En: *Notas de educación*]. Washington, DC, World Bank Education Advisory Service, 2005 (http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/Education-Notes/EdNotes_CostOfAccess_2.pdf, consultado el 5 de mayo del 2010).
22. Miles S. *Overcoming resource barriers* (Paper presented at the International Special Education Congress (ISEC) [Traducción del título: Superando las barreras de los recursos (Ponencia ante el Congreso Internacional de Educación Especial)], Manchester, 24–28 July 2000) (www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_m/miles_1.htm, consultado el 5 de mayo del 2010).
23. Enabling Education Network. *Newsletter No. 9*, 2005 [Traducción del título: Boletín de la organización Enabling Education Network] (www.eenet.org.uk/resources/docs/EENET%20newsletter%2009%20FINAL.pdf, consultado el 5 de mayo del 2010).
24. Enabling Education Network. *Newsletter No. 10*, 2006 [Traducción del título: Boletín de la organización Enabling Education Network] www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news10/index.php, consultado el 5 de mayo del 2010).
25. Stubbs S. *Lessons from the South: pioneers of the future* (Paper presented at the International Special Education Congress [Traducción del título: Lecciones desde el sur: Pioneros del futuro (Ponencia ante el Congreso Internacional de Educación Especial)], Birmingham, 1995).
26. Miles S. *Overcoming resource barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas* [Traducción del título: Superando las barreras de los recursos: El reto de llevar a la práctica a educación inclusiva en las áreas rurales]. Enabling Education Network, 2006 (www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_1.php, consultado el 5 de mayo del 2010).
27. Stubbs S. *Inclusive education: where there are few resources* [Traducción del título: Educación inclusiva: Donde hay pocos recursos] . Oslo, Norway, Atlas Alliance, 2002.

28. Enabling Education Network. *Newsletter No. 7*, 2003 [Traducción del título: Boletín de la organización Enabling Education Network] (www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news7/index.php, accessed 5 May 2010).
29. Magrab P. *Towards inclusive practices in secondary education* [Traducción del título: Hacia las prácticas inclusivas en la educación secundaria]. Paris, UNESCO, 2003 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132278e.pdf>, consultado el 5 de mayo del 2010).
30. Lederman D. *College and the disabled student* [Traducción del título: Universidad de el estudiante con discapacidad]. Inside Higher Ed, 2005 (www.insidehighered.com/news/2005/07/29/disabled, consultado el 5 de mayo del 2010).
31. Government of Nepal. *Non-formal education policy* [Traducción del título: Gobierno de Nepal: Política de educación no formal]. Kathmandu, Ministry of Education and Sports Non-formal Education Center (NFEC), 2007 (www.doe.gov.np/download/download_722241686.pdf, consultado el 5 de mayo del 2010).
32. *Lifelong learning in the twenty-first century: the changing roles of education personnel* Traducción del título: Educación durante toda la vida en el siglo veintiuno: Los papeles cambiantes del personal educativo]. Geneva, International Labour Office, 2000 (www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm, accessed 5 May 2010).
33. National Institute of Open Schooling, India. *Frequently asked questions* [Traducción del título: Preguntas frecuentes] (www.nios.ac.in/FAQ.htm, consultado el 5 de mayo del 2010).

Lecturas recomendadas

Access for all: how to make participatory processes accessible to everyone [Traducción del título: Acceso para todos: Cómo hacer que los procesos de participación sean accesibles para todos]. London, Save the Children UK, 2000 (http://www.savethechildren.org.uk/en/54_5093.htm, accessed 10 May 2010).

Arab Resource Collective [Traducción del título: Colectivo de Recursos del Mundo Árabe] (www.mawared.org, consultado el 10 de mayo del 2010).

Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations [Traducción del título: Gobierno Australiano, Departamento de Educación, Empleo y Relaciones en el Sitio de Trabajo] (www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/eip/disability_service_provision/default.htm, consultado el 10 de mayo del 2010).

Bernard Van Leer Foundation (www.bernardvanleer.org/, consultado el 10 de mayo del 2010).

Booth T. A perspective on inclusion from England [Traducción del título: Una perspectiva de inclusión desde Inglaterra]. *Cambridge Journal of Education*, 1996, 26(1):87–99.

Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to student diversity [Traducción del título: Prácticas educativas cambiantes: Usando diferenciación en los planes de estudio para responder a la diversidad estudiantil] usán. Paris, UNESCO, 2004 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>, consultado el 10 de mayo del 2010).

Child to Child [Traducción del título: Niño a niño] (www.child-to-child.org/, consultado el 10 de mayo del 2010).

Community Networks for Developing Countries [Traducción del título: Redes comunales para países en desarrollo] (http://diac.cpsr.org/cgi-bin/diac02/pattern.cgi/public?mode=public&pattern_id=12, consultado el 10 de mayo del 2010).

Enabling Education Network (EENET) (www.eenet.org.uk [Traducción del título: Boletín de la organización Enabling Education Network], consultado el 10 de mayo del 2010).

European Association on Early Childhood Intervention [Asociación Europea sobre Intervención en la Infancia] (www.eurlyaid.net/, consultado el 10 de mayo del 2010).

Finding out about people's disabilities: a good practice guide for further and higher education institutions [Traducción del título: Investigando sobre las personas con discapacidad: Una guía de buenas prácticas para instituciones de educación continua]. London, United Kingdom Department of Education and Science (undated) (<http://www.lifelonglearning.co.uk/findingout/finding.pdf>, accessed 10 May 2010).

Foundation for People with Learning Disabilities [Fundación para Personas con Deficiencias en el Aprendizaje] (<http://www.learningdisabilities.org.uk/>, accessed 10 May 2010).

Giffard-Lindsay K. *Inclusive education in India: interpretation, implementation, and issues* [Traducción del título: Educación inclusiva en India: Interpretación, puesta en práctica y temas]. Brighton, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE), 2007 (http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA15.pdf, accessed 10 May 2010).

Handbook for literacy and non-formal education facilitators in Africa [Traducción del título: Manual facilitadores de alfabetización y educación no formal]. Paris, UNESCO, 2006 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144656e.pdf>, consultado el 10 de mayo del 2010).

Higher education institutions (www.lifelonglearning.co.uk/findingout/index.htm, accessed 10 May 2010).

How Kids Develop – resources on child development [Traducción del título: Cómo se desarrollan los niños – recursos para el desarrollo de los niños] (www.howkidsdevelop.com/index.html, consultado el 10 de mayo del 2010).

Informal Education (IFED) (www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm, accessed 10 May 2010).

International Information Support Centre (SOURCE) [Centro Internacional de Apoyo para la Información] (www.asksource.info/index.htm, consultado el 10 de mayo del 2010).

Kaplan I, Lewis I, Mumba P. *Students' perspectives and health and safety in schools: using photography to address issues of health and safety in Indonesian, UK and Zambian schools* [Traducción del título: Perspectivas de los estudiantes, salud y seguridad en las escuelas: Usando la fotografía para tratar temas de salud y seguridad en escuelas de Indonesia, Reino Unido y Zambia]. Manchester, Enabling Education Network (EENET), 2006 (http://www.eenet.org.uk/resources/docs/health_safety_schools.pdf, accessed 10 May 2010).

Kielland A, Rosati F. *Broadening the approach to education for all: including working and other hard-to-reach children* [Traducción del título: Ampliando el enfoque de la educación para todos: Incluyendo a niños trabajadores y otros niños difíciles de tratar]. Oslo, FAFO, 2008 (www.fafo.no/pub/rapp/20090/20090.pdf, accessed 10 May 2010).

Lindeman E. *The meaning of adult education* [Traducción del título: El significado de la educación de adultos]. New York, New Republic, 1926.

Making a difference: training materials to promote diversity and tackle discrimination [Traducción del título: Haciendo la diferencia: materiales de capacitación para promover la diversidad y combatir la discriminación]. London, Save the Children UK, 2005.

Making schools inclusive: how change can happen [Traducción del título: Haciendo que las escuelas sean inclusivas: cómo puede darse el cambio]. London, Save the Children UK, 2008 (www.savethechildren.org.uk/en/docs/making-schools-inclusive.pdf, consultado el 10 de mayo del 2010).

Mariga L, Phachaka L. *Integrating children with special needs into regular primary schools* [Traducción del título: Integrando niños con necesidades especiales en las escuelas primarias regulares]. Manchester, Enabling Education Network (EENET), 1993 (www.eenet.org.uk/resources/docs/lesotho_feasibility.pdf, consultado el 10 de mayo del 2010).

Mumba P. *Twinning for inclusion: a child to child project in Zambia* [Traducción del título: Uniéndonos para la inclusión: Un proyecto niño a niño en Zambia]. *Enabling Education Newsletter No. 3*, 1999 (www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news3/page8.php, consultado el 10 de mayo del 2010).

Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision. Conceptual paper [Traducción del título: Superando la exclusión mediante enfoques inclusivos en la educación: Un reto y una visión. Un informe conceptual]. Paris, UNESCO, 2003 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>, consultado el 10 de mayo del 2010).

Peters SJ. *Inclusive education: An EFA strategy for all children* [Traducción del título: Educación inclusiva: Una estrategia de educación para todos con todos los niños]. Washington, DC, World Bank, 2004 (http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf, consultado el 10 de mayo del 2010).

Providing work placements for disabled students: A good practice guide for further and higher education institutions [Traducción del título: Brindando puestos de trabajo para estudiantes con discapacidad: Una guía de buenas prácticas para instituciones de educación continua y educación superior]. London, United Kingdom Department of Education and Science (undated) (www.lifelonglearning.co.uk/placements/placeme1.pdf, consultado el 10 de mayo del 2010).

Researching our experience: A collection of writings by teachers from Zambia [Traducción del título: Investigando nuestra experiencia: Una colección de escritos de maestros de Zambia]. Manchester, Enabling Education Network (EENET), 2003 (www.eenet.org.uk/resources/docs/rsrching_experience.pdf, www.mawared.org consultado el 10 de mayo del 2010).

Schools for all: including disabled children in education [Traducción del título: Escuelas para todos: Incluyendo a los niños con discapacidad en la educación]. London, Save the Children UK, 2002 (www.savethechildren.org.uk/en/docs/schools_for_all.pdf, consultado el 10 de mayo del 2010).

Soboh N. *Promoting inclusive education through child-to-child activities* [Traducción del título: Promoviendo la educación inclusiva mediante actividades niño-a-niño]. Manchester, Enabling Education Network (EENET), 1997 (www.eenet.org.uk/resources/docs/promote.php, consultado el 10 de mayo del 2010).

Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers [Traducción del título: Entendiendo y respondiendo a las necesidades de los niños en aulas inclusivas]. Paris, UNESCO, 2001 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf>, consultado el 10 de mayo del 2010).

White paper. Special needs education: building an inclusive education and training system (Section 1.4.1) [Traducción del título: Informe blanco. Educación en necesidades especiales: Edificando in sistema inclusivo de educación y capacitación]. Pretoria, South African Ministry of Education, 2001 (www.polity.org.za/polity/govdocs/white_papers/cover.pdf, consultado el 10 de mayo del 2010).

World Declaration on Education for All [Traducción del título: Declaración Mundial sobre la Educación para Todos]. Paris, UNESCO, 1990. (www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF, consultado el 10 de mayo del 2010).

World review of distance education and open learning. Vancouver, Commonwealth of Learning (annual review with case-studies from a wide range of countries) [Traducción del título: Revisión mundial de la educación a distancia y la educación abierta. Vancouver, Commonwealth of Learning (revisión anual con estudios de casos de una amplia gama de países)] (www.col.org/resources/publications/monographs/worldReview/Pages/default.aspx/volume6.htm, consultado el 10 de mayo del 2010).

MATRIZ DE RBC



ISBN 978 92 4 354805 0



Organización Mundial de la Salud

Avenue Appia 20

1211 Ginebra 27

Suiza

Teléfono: + 41 22 791 21 11

Fax: + 41 22 791 31 11