



Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia

Inclusión de niños discapacitados: el imperativo de la primera infancia

Introducción

A nivel mundial, el número de personas discapacitadas se aproxima a los 650 millones, cifra que representa el 10% de la población global y más del 20% de las personas más pobres del planeta. Los niños discapacitados son estigmatizados desde su nacimiento y más propensos a ser víctimas de la exclusión, el ocultamiento, el abandono, la reclusión y el abuso. Las tasas de mortalidad entre niños discapacitados alcanzan el 80% incluso en países donde la mortalidad entre menores de 5 años se ha reducido significativamente a valores inferiores al 20%.¹ Increíblemente, en los países en desarrollo el 98% de los niños discapacitados no asiste a la escuela.

La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidades (CDPC) que entrara en vigor en mayo de 2008, representa una extraordinaria iniciativa tendiente a reconocer a los discapacitados como miembros activos e igualitarios de la sociedad. La CDPC propugna el goce pleno por parte de todas las personas con discapacidades de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en condiciones de igualdad y destaca la importancia de las intervenciones en los primeros años de vida así como la inclusión temprana de niños discapacitados al sistema educativo. La presente Nota, junto con plantear que el cuidado y educación de la primera infancia (CEPI) constituye un medio poderoso de nutrir las diversas habilidades y de superar desventajas y desigualdades, analiza las principales estrategias que permiten responder a las necesidades de desarrollo de los niños menores con discapacidades.

¿Por qué la CEPI es importante para los niños con discapacidades?

Los primeros años de vida ofrecen una especial oportunidad para promover el desarrollo infantil ya que el 80% de la capacidad cerebral del niño se desarrolla antes de los tres años de edad. Los niños más desaventajados exhiben los mayores logros. Asimismo, se ha comprobado que la desatención durante los años iniciales de vida conlleva efectos inhabilitantes de larga duración. La mala nutrición conduce al retardo del crecimiento, condición que combinada con un bajo nivel de estimulación contribuye al bajo desempeño académico de más de 200 millones de niños menores de 5 años que 'no alcanzan su pleno potencial de desarrollo'.²

Una oferta CEPI integral, a través de la provisión de cuidado, estimulación, apoyo a los padres y acceso a servicios pertinentes puede mejorar los efectos de las intervenciones diseñadas para niños discapacitados. Los programas de la primera infancia que incorporan una pedagogía centrada en el niño y el apoyo personalizado necesario para abordar en forma efectiva las diversas necesidades de aprendizaje de los niños discapacitados, facilitan una positiva transición desde el hogar hacia el jardín infantil.³ Ciertamente, los programas de la primera infancia sensibles a las necesidades individuales y respetuosas de la

diversidad benefician a todos los niños y contribuyen a construir los cimientos de una sociedad inclusiva.⁴

Si se ha de lograr que la CEPI entregue estos beneficios y sea "efectiva, accesible y equitativa, la sociedad debe invertir en ella".⁵ Entre las medidas críticas de política se incluye invertir en evaluaciones e intervenciones tempranas, dar acceso universal a la educación temprana y promover una provisión de educación inclusiva de carácter comunitario y que cuente con el respaldo de especialistas.

¿Cómo puede la CEPI responder mejor a los niños con discapacidades?

Evaluación e intervención tempranas

La evaluación e intervención tempranas deberían hacerse disponible a las personas muchos antes que los niños cumplan la edad de ingresar al jardín o a la escuela, con el fin de identificar a los menores que pudieran estar en situación de riesgo. Éstas son más efectivas cuando la familia participa activamente en el proceso por cuanto les permite recurrir a servicios diagnósticos y terapéuticos como apoyo al desarrollo y bienestar del niño. A través de la evaluación temprana y la intervención, la familia obtiene información pertinente acerca de lo que su niño es capaz de hacer y sobre las intervenciones que pueden optimizar su potencial de aprendizaje. Esto, a su vez, mejora las probabilidades de que el niño discapacitado pueda participar y prosperar en entornos educativos convencionales. La evidencia sugiere que uno de cada tres niños de corta edad que recibe servicios tempranos de intervención no presentará una discapacidad ni requerirá educación especial en el jardín infantil.⁶

Si bien los países de la OCDE cuentan con ejemplos de larga data,⁷ Belarús recién ha dado inicio a un programa de Intervención de la Primera Infancia. Dicha iniciativa, implementada a través de ocho centros de desarrollo dotados de un completo plantel de especialistas, proporciona servicios integrales de salud, nutrición y desarrollo personalizados, centrados en el niño y orientados a la familia. La educación parental, diseñada para dar apoyo a los padres de niños discapacitados, forma parte integral del programa. Los niños son evaluados en forma periódica, reciben el beneficio de planes de desarrollo infantil y familiar, y son objetos de un meticuloso seguimiento.⁸ En Vietnam, se está promoviendo la total inclusión de niños con discapacidades al sistema escolar gracias a exitosas intervenciones tempranas.⁹

⁴ World Vision Armenia – encuentro de grupos de discusión con maestros, especialistas y padres. Febrero de 2009.

⁵ Penn, H. 2004. CHIP Informe 8, CHIP, Londres.

⁶ Hebbeler, K. et al., citado en Jones, L. 2009. Making Hope a Reality. ZERO TO THREE Policy Center.

⁷ Brambring, M., Rauh, H. y Beelmann, A. (eds). 1996. Early Childhood Intervention: Theory, Evaluation, and Practice. Walter de Gruyter.

⁸ Vargas-Baron y Janson. 2008. Early Childhood Intervention, Special Education and Inclusion: A Focus on Belarus. UNICEF.

⁹ Hodes, M. 2007. Early intervention in Vietnam, en Down Syndrome Research and Practice, v12 n1 p38-41 Julio de 2007.

¹ Thomas P. 2005. Disability, Poverty and the MDGs. DFID.

² Grantham-McGregor, S. et al. 2007. 'Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries', En Lancet 2007; 369.

³ ISSA. 2006. Documenting Educational Reform: the Step by Step Case Proyecto de estudio. Red 'Open Society Institute' y Fundación Soros.

Acceso universal a la educación temprana

Además de recibir una atención holística durante los primeros años de vida, para los niños con discapacidades es fundamental tener acceso a la educación pre-primaria formal. Sin embargo, sólo el 56% de todos los niños del mundo tiene acceso a alguna modalidad de servicios de pre-primaria. A pesar de no contar con estadísticas mundiales sobre acceso de niños discapacitados, se sabe que tienen muy baja probabilidad de ser incluidos en programas de este tipo. De cada 100 millones de niños con discapacidades (de cinco años de edad y menos) del mundo, el 80% vive en países en desarrollo¹⁰ donde la provisión de educación pre-primaria y otros servicios básicos tiende a ser insuficiente.¹¹

En forma reciente, los gobiernos nacionales han comenzado a reconocer el poder tras la CEPI para impulsar una oferta equitativa de educación que se haga extensiva a todos los niños. Ghana, Gambia y Kenya está considerando prestar servicios CEPI a niños pobres, desfavorecidos y residentes de áreas remotas. Camboya ha dado un paso más al incluir la CEPI como parte de su Plan Nacional de Universalización de la educación básica de aquí al año 2015 promoviendo el género y la discapacidad como temas transversales. Aún más esperanzador es el plan de Lesotho (2005-2015) que ha incorporado las necesidades especiales de educación al sistema convencional de educación temprana como parte del esfuerzo encaminado a mejorar el acceso de los grupos desfavorecidos.¹² Los países u organizaciones donantes deben apoyar compromisos nacionales similares incorporando disposiciones en favor de niños menores discapacitados en acuerdos recientes encaminados a ampliar la Alianza Iniciativa Vía Rápida de Educación para Todos (IVR-EPT). En las directrices evaluativas de la IVR y en su marco indicativo, así como en la herramienta 'Equidad e inclusión en educación' diseñada como apoyo al planeamiento estratégico y económico hacia la inclusión, se debería privilegiar una CEPI integral e inclusiva.¹³

Enfoques de Educación Inclusiva

Pese a que la noción de 'discapacidades' implica una serie de condiciones, habilidades, dificultades y necesidades, no se logrado llegar a un consenso respecto de medios factibles para lograr que la actual provisión de educación atienda esta diversidad. Los sistemas educativos convencionales suelen cubrir una estrecha gama de necesidades de aprendizaje y no reflejan la diversidad de habilidades, intereses e idiomas que los alumnos aportan al aula. Cuando los niños con discapacidades reciben educación, la actividad suele conducirse en clases o escuelas segregadas donde pueden recibir valioso apoyo físico, médico, conductual o pedagógico. Sin embargo, conceptos subyacentes de 'déficit individual' y persistentes actitudes discriminatorias tienden a limitar las opciones curriculares de estos niños y a perpetuar su confinamiento en instituciones especializadas, negando su oportunidad a recibir una educación igualitaria y valedera exacerbando de esta forma su aislamiento social.

La incapacidad de los sistemas convencionales de educación para reconocer las diversas necesidades de los alumnos y responder a ellas, es el verdadero obstáculo al aprendizaje. Si el objetivo de

los sistemas educativos es llegar a ser inclusivos, éstos deberán ofrecer una educación diferencial, modificaciones y adaptaciones al currículo general e incluir instrucción temprana en destrezas de orientación y movilidad así como comunicación alternativa.¹⁴ Como ha quedado demostrado por las experiencias de rehabilitación basada en la comunidad (RBC), la participación de la familia es esencial en términos de promover la inclusión de niños afectados por distintos tipos y grados de deficiencias y generar soluciones perdurables y de bajo costo. En las barriadas urbanas de Mumbai, India, se han creado jardines infantiles comunitarios para servir a 6.000 familias que viven en condiciones de extrema pobreza. Los jardines matricularon a la totalidad de los niños - tanto con discapacidades como sin ellas - entre las edades de 3 y 6 años. El personal de los jardines se reclutó entre graduados de escuela secundarias quienes recibieron apoyo y capacitación de expertos en educación especial. Esta estrategia se tradujo en una significativa mejoría de los puntajes de desarrollo de los niños permitiendo que más de 1.000 ellos fueran transferidos a aulas inclusivas de escuelas estatales.¹⁵ Sin embargo, es preciso hacer mucho más en el sentido de involucrar a los padres, comunidades y personas discapacitadas en la elaboración de políticas y prácticas que fomenten la inclusión.

Conclusión

El imperativo de la Primera Infancia en pro de los derechos de los niños con discapacidades está claro. Dada la ratificación prácticamente universal de la Convención de los Derechos del Niño y la progresiva adopción de la CDPC, los titulares de derechos deben asumir en todos los niveles la responsabilidad de asegurar que todos los niños y niñas con discapacidades tengan acceso al aprendizaje a lo largo de la vida. Si deseamos cumplir los Objetivos de Desarrollo del Milenio relativos a la universalización de la educación primaria y a la erradicación de la pobreza, las iniciativas EPT deben abordar en forma urgente la inclusión de niños con discapacidades desde una edad temprana, ya que éstos representan un tercio de los 77 millones de niños no escolarizados.¹⁶ La Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación (2008) envió un fuerte mensaje a la comunidad internacional, exhortándola a aumentar el nivel de inversión destinado a la evaluación e intervención tempranas, crear programas CEPI inclusivos y proporcionar a los maestros las competencias y materiales necesarios para enseñar a las distintas poblaciones estudiantiles. Esencialmente, el fomento de una CEPI integral e inclusiva debe considerarse una prioridad en el ámbito del desarrollo mundial.

Jane Betts Divya Lata
World Vision UK Open Society Foundation

Otros números de esta serie están a disposición del lector en:
<http://www.unesco.org/es/early-childhood/unesco-policy-briefs-on-early-childhood/>

Sírvase enviar sus comentarios o consultas a:
División para la Promoción de la Educación Básica, UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, Francia
☎ 33 1 45 68 08 86, fax: 33 1 45 68 56 26
earlychildhood@unesco.org

¹⁰ Interpretación de datos estadísticos de UN Enable.

¹¹ Las tasas brutas de matrícula en CEPI son las siguientes: 10% en África subsahariana, 22% en los Estados Árabes, 31% en Asia Central, 36% en Asia meridional y occidental, 49% en Asia oriental, 49% en países transicionales y 59% en América Latina. UNESCO, 2006. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

¹² Los millones de desaparecidos de la educación – incluyendo a los niños con discapacidades en la educación a través de procesos IVR-EPT y planes nacionales del sector. World Vision R.U., 2007.

¹³ Esta herramienta se está implementando a través de programas piloto en Kirguistán, Lesotho y Malawi.

¹⁴ Salven a los Niños. 2009. Véase Me Hear Me: a guide to using the UN CRPD.

¹⁵ Sociedad Espástica de India, citado por Alur, 2007, en Barton y Armstrong (eds) Policy Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education. Springer.

¹⁶ UNESCO, 2006. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.