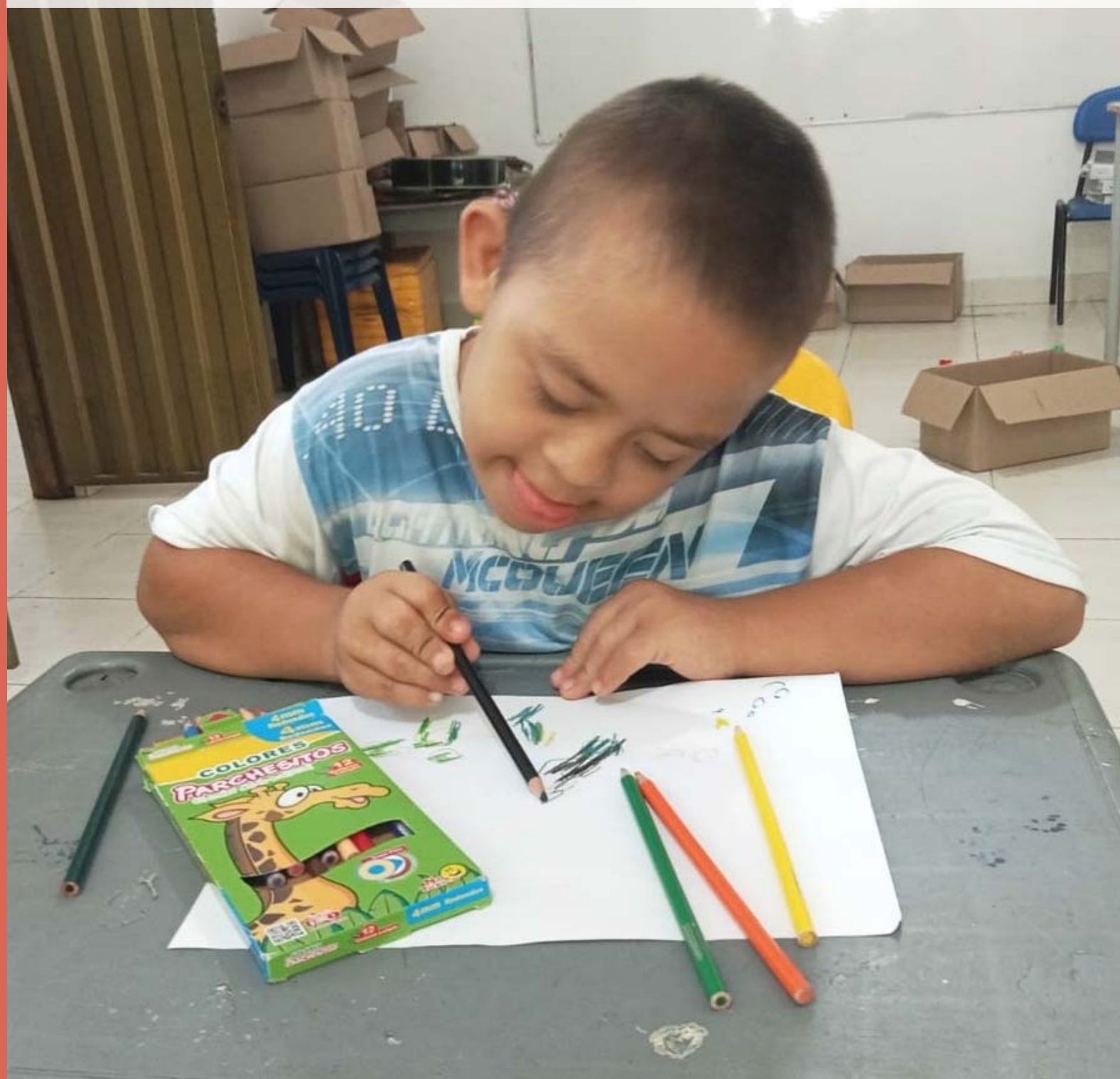


Aprender durante la crisis: Acceso a la educación en emergencias para los niños y niñas con discapacidad



Aprender durante la crisis: Acceso a la educación en emergencias para los niños y niñas con discapacidad

El trabajo de recopilación de experiencias educativas de niños y niñas con discapacidad y sus familias en contextos de emergencias fue financiado por Education Cannot Wait.

Education Cannot Wait (ECW) es el fondo mundial para la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas de las Naciones Unidas. ECW trabaja a través de un sistema multilateral para incrementar la rapidez de las respuestas en crisis y conectar alivio inmediato e intervenciones a largo plazo a través de una programación plurianual. ECW trabaja en asociación estrecha con gobiernos, donantes públicos y privados, agencias de la ONU, organizaciones de la sociedad civil y otros agentes de ayuda al desarrollo para aumentar la eficacia y terminar con respuestas aisladas.



Este informe es una publicación desarrollada mediante el trabajo conjunto de Inclusion International, International Disability Alliance, Asdown Colombia y la Fédération Nigérienne des Personnes Handicapées (FNPH).

Inclusion
international



©2026 por Inclusion International. Todos los derechos reservados.

Inclusion Internacional es una red internacional de personas con discapacidad intelectual y sus familias.

Para más información o ejemplares de este informe contacte con:

Inclusion International
20 Garrett Street
London EC1Y 0TW
United Kingdom

Correo electrónico: info@inclusion-international.org

www.inclusion-international.org

Resumen ejecutivo

Niños y niñas con discapacidad están siendo sistemáticamente excluidos de la educación en situaciones de crisis.

Alrededor del mundo, niños y niñas y jóvenes con discapacidad que viven en crisis humanitarias están siendo excluidos de la educación en situaciones de emergencia (EiE) - no porque la inclusión en contextos de emergencia no sea posible, sino porque los sistemas educativos y la respuesta comunitaria fallan a tomarlos en cuenta.

Niños y niñas con discapacidad están ausentes de muchos de las fuentes de información y organizaciones humanitarias en los que confían tanto los gobiernos como organizaciones humanitarias para identificar necesidades y lo que no se toma en cuenta queda sin ser abordado. Agentes comunitarios después pasan a diseñar la programación de EiE que excluye a los niños y niñas con discapacidad, violando su derecho a una educación inclusiva.

Este informe responde a las brechas en los datos sobre las experiencias de los niños y niñas con discapacidad en EiE, presentando tanto las barreras a los que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad en acceder la educación en situación de crisis, como sus llamadas a cambios, según sus propias palabras. Recopilado a través de las entrevistas con un grupo diverso de los niños y niñas con discapacidades y los miembros de sus familias de tres regiones afectadas por conflictos en Colombia y dos regiones afectadas por conflictos en Níger, este informe proporciona información detallada que los agentes humanitarios necesitan para crear EiE significativa e inclusiva.

La manera en la que los niños y niñas con discapacidad y sus familias experimentan desplazamiento fue consistente por toda Colombia y Níger, con tres tendencias clave emergentes:

1. Pérdidas y las perturbaciones están elevadas para las familias que tiene un hijo con discapacidad.
2. Miedo y preocupaciones para la seguridad dominan la experiencia de la vida cotidiana.
3. Educación es un salvavidas para niños y niñas con discapacidad que viven en emergencias.

A pesar de que los niños y niñas con discapacidad conciben escuela como un santuario en sus vidas que de lo contrario son inestables y perturbados, nadie de estos niños y niñas estaba accediendo su derecho a una educación según lo recogido en la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD), y Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

Las barreras que reportaron los niños y niñas con discapacidad y sus familias en general ocurrieron en alguno de tres puntos en el camino hacia una educación inclusiva:

- **En el proceso de matriculación**, las familias desplazadas de los niños y niñas con discapacidad tienen dificultad a lidiar con nuevos y complicados sistemas, toparse con las políticas de matriculación discriminatorias que excluyen a sus hijos y enfrentarse a barreras financieras que les impiden a garantizar el derecho a educación a sus hijos.
- **En el camino a la escuela**, niños y niñas con discapacidad se enfrentan a infraestructura deficiente que supone rutas inaccesibles a las escuelas, falta de transportación segura y accesible, e inaccesibilidades en edificios escolares que dejan a niños y niñas fuera de los salones.
- **En el salón**, niños y niñas con discapacidad se enfrentan a falta de materiales de aprendizaje accesibles, profesores no entrenados y discriminación por parte de pares y personal de la escuela, lo que significa que aunque niños y niñas con discapacidad pueden estar presentes, no están aprendiendo o no están significativamente incluidos.

En cada punto de congestión, cada vez menos niños y niñas con discapacidad y sus familias son capaces de superar las barreras sistémicas en lugar, perdiendo la fe en el sistema y dejando de perseguir su derecho a educación inclusiva. Los niños y niñas con discapacidad que superan estas barreras, solamente logran hacerlo a través de abogacía y acción por parte de los miembros de su familia, que educan a los profesores, pagan por el apoyo y acompañan a sus hijos a escuela: rellenando los vacíos en sistemas deficientes.

Estas barreras a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad y sus familias son sistémicas. Los problemas desde las políticas discriminatorias de las

escuelas hasta las barreras financieras que impactan a familias, desde profesores no educados hasta la falta más amplia de inversiones en la inclusión en la programación EiE, desde los espacios inaccesibles hasta la falta de apoyo para las familias son decisiones de políticas y presupuesto.

Una respuesta a nivel de sistema, en el que participarían escuelas, organizaciones humanitarias, gobiernos, organizaciones de personas con discapacidad (las OPD) y niños y niñas con discapacidad y sus familias, es necesaria para la transición de la exclusión hacia la EiE inclusiva.

Educación inclusiva en emergencias para los niños y niñas con discapacidad es posible - pero requiere voluntad política, inversiones y acción coordinada.

Niños y niñas con discapacidad y sus familias que viven en situaciones de emergencias identificaron el conjunto mínimo de acciones que las partes interesadas en el sector de la EiE tienen que tomar para abordar la exclusión sistémica. Ellos invitan a escuelas, organizaciones humanitarias y gobiernos a:

- 1 Entrenar profesores y personal de escuelas sobre como adoptar prácticas inclusivas
- 2 Tratar a las familias como socio principal y brindarles apoyo real
- 3 Invertir en inclusión
- 4 Reforzar a las escuelas reforzando a las comunidades
- 5 Priorizar entendimiento de las necesidades de niños y niñas con discapacidad y sus familias en recopilación de datos
- 6 Coordinar con más eficiencia, incluso con las organizaciones de personas con discapacidad (las OPD).

Salvaguardar el derecho a la EiE inclusiva no puede seguir recayendo a las familias de los niños y niñas con discapacidad que luchan contra sistemas deficientes.

Armados de entendimiento de las experiencias reales de niños y niñas con discapacidad y sus familias en crisis, las partes interesadas de EiE tienen evidencia de que necesitan para tomar acción real. El sector de EiE tiene que rendir cuentas en asegurar que los niños y niñas con discapacidad no fueron excluidos de la EiE o arriesgar la continuación de haber fallado a proteger niños y niñas con discapacidad y sostener sus derechos.

Índice

Índice	3
Table of Contents	6
Introducción.....	8
Metodología	11
¿Cómo es vivir en una crisis para los niños y niñas con discapacidad y a sus familias?	14
Pérdidas y perturbaciones	14
Miedo y preocupaciones para la seguridad	15
Education como salvavidas.....	16
Experiencias educativas de niños y niñas con discapacidad en crisis	18
Gestionando nuevos sistemas y reglas	18
Barreras financieras para el acceso	21
Nuevos desafíos en llegar a escuela	22
Ser presente sin ser incluido	25
Discriminación y estigma en la escuela	30
Eliminación de barreras para la educación en situaciones de emergencia	32
Políticas discriminatorias de las escuelas	32
Espacios inaccesibles	33
Falta de formación docente	34
Barreras financieras	35
Elaboración del presupuesto para los costos de la inclusión	36
Falta de apoyo a las familias	37
Recomendaciones	39
Conclusión	51

Introducción

Todas las mañanas, Amina espera en casa porque todos sus hijos menos uno se va a la escuela. Amina es de Nigeria. Ella y su familia han sido desplazados, y ahora viven en Marandi, Níger. El hijo de Amina, Ibrahim, es ciego. Él no va a la escuela. Cuando Amina fue a su escuela local para preguntar para matricular a Ibrahim, el personal le dijo a Amina que aquella no era una escuela para niños con discapacidad - tendría que llevarlo a otra escuela. Aunque Amina sabe que esto no es lo correcto, no sabe a quién dirigirse para apoyo, así que cada mañana cuando sus hermanos van juntos a la escuela, Ibrahim tiene que quedarse en casa.

Ibrahim es uno de muchos niños y niñas con discapacidad en el mundo a quienes se les niega su derecho a educación - y los niños como Ibrahim que viven en contextos de emergencias son entre los que tienen mayor probabilidad de ser excluidos.

Los datos a los que las organizaciones humanitarias que operan en Maradi tienen acceso van a poder decirles que Ibrahim es uno de muchos niños y niñas que no van al colegio. Los datos nos podrán decir que Ibrahim tiene una discapacidad, que tiene hermanos o que su madre Amina nunca frecuentó escuela. Pero los datos no pueden decirnos *por qué* es excluido Ibrahim. No revelarán que él fue excluido en el punto de matriculación, o que, si le hubieran permitido pasar por la puerta, su primera tarea hubiera sido copiar un pasaje del texto de la pizarra que el no puede ver.

En todo el mundo, las barreras a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad no se reflejan en datos sobre acceso a la educación durante y después de las situaciones de crisis. Niños y niñas con discapacidad están ausentes de muchas de las fuentes de datos en los que confían las organizaciones humanitarias: en muchos países niños y niñas y adultos con discapacidad tienen menos probabilidad de ser registrados al nacer y menos probabilidad de aparecer en datos de censo. Niños y niñas con discapacidad también tienen menos probabilidad de ser matriculados en las escuelas, así que están ausentes de los datos de matriculación de escuelas en períodos antes de las crisis que organizaciones humanitarias utilizan para identificar poblaciones. El estigma asociado con la discapacidad también existe en las familias que esconden a sus hijos con discapacidad de las organizaciones humanitarias por miedo de discriminación.

Estas brechas significan que los datos sobre las poblaciones en emergencias no captan por completo las experiencias de niños y niñas con discapacidad y sus familias - y a veces no las captan en absoluto.

Cuando las organizaciones humanitarias carecen de datos sobre niños y niñas con discapacidad, no pueden identificar sus necesidades o entender las barreras a las que ellos se enfrentan. Los datos que no se toman en cuenta quedan sin ser abordados - los datos sobre las poblaciones son esenciales para que las organizaciones humanitarias puedan brindar apoyo y servicios en las situaciones de crisis. En una encuesta de 2024 sobre agentes humanitarios llevada a cabo por Inclusion International, solo 49,9 % de las organizaciones humanitarias encuestadas informó que creía que los servicios de educación que ellos proveen son accesibles a niños y niñas con discapacidad. Este porcentaje era más bajo para niños y niñas con discapacidades intelectuales (42,5 %) y discapacidades sensoriales (33,3 %). Solo saber cuántos niños y niñas con discapacidad viven en una comunidad es importante, pero no suficiente para garantizar su inclusión. Desarrollar programación sin un entendimiento detallado sobre las barreras específicas a las que se enfrentan niños y niñas con discapacidad resulta en políticas y programas que fallan a responder a sus necesidades, cuando ya están en el mayor riesgo de ser excluidos de las escuelas.

Para los niños y niñas con discapacidad esto es particularmente importante para la programación de educación en emergencias (EiE). Niños y niñas con discapacidad se enfrentan a las barreras reales al acceder y avanzar por el sistema escolar durante períodos de paz, y los entornos que frecuentemente carecen de recursos en contextos de emergencias agravan las barreras a la educación a las que se están enfrentando. Las organizaciones humanitarias se mueven rápidamente para garantizar que los niños continúen a tener acceso a la educación en situaciones de emergencias, pero sin entender las barreras a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad esto frecuentemente significa que las barreras a la educación que previamente existieron se han reproducido y que nuevas barreras se han creado.

Borrado de los datos tiene el mayor impacto sobre los niños y niñas que se enfrentan a las formas múltiples de marginalización, incluidos, pero no limitados a niños y niñas con discapacidad intelectual, niños y niñas con necesidades complejas, niñas con discapacidad, niños y niñas con discapacidad no matriculados en escuelas antes de crisis y los niños y niñas con discapacidad cuyo uno o ambos padres también tienen discapacidad.

Estos grupos de niños y niñas frecuentemente necesitan de apoyo adicional para ser incluidos completamente en el salón, lo que es difícil de entender para organizaciones humanitarias y escuelas porque ellos no tienen información sobre las barreras a las que se enfrentan niños y niñas. En definitiva, el resultado de falta de datos sobre las barreras a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad son programas de EiE que no logran incluir significativamente a los niños y niñas con discapacidad, violando así su derecho a la educación inclusiva.

El derecho a la educación inclusiva no cesa en una crisis. Niños y niñas con discapacidad tienen el derecho a ser incluidos en la educación por el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) y el Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Artículo 11 de la CDPD también manda que los Estados garanticen la protección y la seguridad de las personas con discapacidad durante períodos de crisis. Aunque aquí hay un mandato claro para la realización de la educación inclusiva, incluso durante las situaciones de crisis, los derechos de niños y niñas con discapacidad siguen siendo violados por haber sido dejados atrás en programación de EiE - y ser dejado atrás tiene impactos para toda la vida para niños y niñas con discapacidad.

En respuesta a esta brecha en información sobre las experiencias detalladas de niños y niñas con discapacidad y sus familias en crisis, este informe tiene como objetivo documentar las experiencias de niños y niñas con discapacidad y sus familias por sus propias palabras. Este informe comparte historias, como la de Amina e Ibrahim, las que no están visibles en datos disponibles sobre la educación durante emergencias, compartiendo las barreras a las que se enfrentan los niños y niñas y sus familias y sus recomendaciones para cambios.

Para garantizar que el derecho a educación inclusiva está cumplido para los niños y niñas con discapacidad que viven en situaciones de emergencias, agentes humanitarios necesitan mejor información sobre como incluirlos. Hasta que los agentes humanitarios encargados con el diseño, la realización y la evaluación de las intervenciones de la EiE tengan una imagen clara sobre las experiencias reales de niños y niñas con discapacidad y sus familias, estos continuarán siendo dejados atrás.

Metodología

Este informe se informó por medio de entrevistas con niños y niñas con discapacidad y miembros de sus familias, llevadas a cabo en cinco regiones impactados por crisis - Norte De Santander, Arauca y Chocó en Colombia, y Maradi y Tillabéri en Níger.



Esta recopilación de datos fue llevada a cabo como parte del trabajo en el proyecto financiado por Education Cannot Wait (ECW) que se realizó en Colombia en Níger, limitando la recopilación de datos a estos dos contextos de emergencias.

En estas entrevistas hemos procurado recopilar historias que no aparecen en datos sobre el acceso a la educación durante las crisis. Para hacer esto, primero hemos identificado las preguntas dominantes que no están abordados por datos existentes:

- ¿Cómo eran las experiencias de niños y niñas con discapacidad y sus familias en acceder a la educación en contextos de emergencias? ¿Cómo ha cambiado esta experiencia mientras ellos viven en una situación de crisis?
- ¿Qué barreras existen para los niños y niñas con discapacidad en acceder a la EiE?
- ¿A qué desafíos se enfrentan los miembros de familias al intentar apoyar a su hijo en acceder a la EiE?
- Desde el punto de vista de los niños y niñas con discapacidad y miembros de sus familias, ¿qué piensan que los agentes humanitarios no entienden sobre el acceso a la educación para los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué piensan que los agentes humanitarios pueden hacer mejor para garantizar la EiE inclusiva?

Estas preguntas dominantes informaron sobre el desarrollo de las directrices de entrevistas para niños y niñas y miembros de sus familias.

Estas directrices de entrevistas fueron utilizadas por organizaciones locales de personas con discapacidad (las OPD) que trabajan en las cinco regiones impactadas por crisis, donde las personas con discapacidad de las OPD facilitaron las entrevistas. Este modelo de recopilación de datos liderado por las OPD aseguró que los niños y niñas con discapacidad y sus familias fueron entrevistados por una persona adulta con discapacidad que entendía su punto de vista y sus experiencias. Los recopiladores de datos asociados con las OPD colaboradoras fueron apoyados a prepararse para las entrevistas por un entrenamiento sobre facilitación, protección de datos, salvaguardar, consentimiento informado y otros aspectos clave para la recopilación de datos inclusiva y accesible. Puede encontrar la información adicional sobre la preparación para y las metodologías utilizadas en [este estudio de caso sobre el proceso de recopilación de datos](#).

La guía de las entrevistas para los niños y niñas fue diseñada para proveer las maneras diferentes para que los niños comuniquen sus pensamientos y sentimientos - desde la comunicación verbal hasta las artes visuales y las canciones. La entrevista para los niños y niñas también se estructuró en torno a viñetas que siguen a un niño, Juan en Colombia y Moussa en Níger, que van a la escuela en un lugar nuevo. El niño utiliza una silla de ruedas y se enfrenta a una barrera nueva para la inclusión en cada una de las cuatro viñetas. Las viñetas proveen varios niños con un marco para articular las recomendaciones más amplias sobre la inclusión, incluso si ellos no pueden relacionarse directamente al escenario específico. En contraste, a algunos niños les costó conectar sus propias experiencias con las expuestas en las viñetas, frecuentemente porque ellos estaban de un grupo con discapacidad diferente. El texto completo del guía para las entrevistas con niños y niñas y sus padres se puede acceder [como un anexo al estudio de caso sobre recopilación de datos](#).

Niños y niñas con discapacidad y sus familias han sido identificados como encuestados en colaboración con escuelas locales y por las OPD y líderes locales con discapacidad que viven en las regiones impactados por crisis.

Este informe incluye las experiencias de 48 niños y niñas de cinco regiones impactados por crisis en Colombia y Níger. Los participantes fueron divididos en partes iguales entre niños y niñas, y provenían de una mixtura de grupos de

discapacidades diferentes, incluidos los niños y niñas con discapacidades físicas, niños y niñas con discapacidades sensoriales, incluidas las discapacidades visuales y auditivas, niños con discapacidad intelectual y niños con discapacidad psicosocial. Aunque niños y niñas entrevistados experimentan discapacidad y barreras de maneras diferentes, ellos compartieron muchas experiencias comunes de acceder la educación en los contextos de emergencias. Donde los niños y niñas de grupos específicos de discapacidades y sus familias informaron con más o menos frecuencia una cierta experiencia, esto se indicó en el texto del informe.

48 miembros de las familias tomaron parte en las entrevistas con los familiares. Los participantes fueron principalmente los padres de niños y niñas con discapacidades, junto con los abuelos y otros miembros de la familia extendida. La gran mayoría de los entrevistados miembros de las familias eran mujeres, que reflexionaron sobre la realidad de la responsabilidad desproporcionada de cuidados que recae sobre los miembros femeninos de las familias. A lo largo del informe se utilizarán los términos “miembros de la familia” y “familias” para referirse a este grupo.

Las citas y las historias que compartieron niños y niñas con discapacidad y miembros de sus familias se comparten a lo largo de este informe. Los nombres de los participantes han sido cambiados y cualquier detalle de identificación ha sido removido o cambiado para garantizar que las experiencias de los participantes quedan anónimas.



Un niño con discapacidad participa en una entrevista en Níger.

¿Cómo es vivir en una crisis para los niños y niñas con discapacidad y sus familias?

Las crisis como son conflictos armados y desastres climáticos están formando las vidas de decenas de millones de niños y niñas en todo el mundo. Para algunos, esto significa quedarse en el lugar donde su comunidad de origen cambia radicalmente hacia ellos. Para muchos otros, esto significa ser forzado a abandonar sus casas. Entre 2010 y 2024 la cantidad mundial de los niños y niñas desplazados casi triplicó, desde unos 17,0 millones hasta 48,8 millones ([UNICEF, 2025](#)).

Para entender qué significa desplazamiento para niños y niñas con discapacidad y sus familias que viven en un lugar nuevo, hemos hablado con niños y niñas sobre cómo era su vida durante y después de la crisis.

Tres temas clave han emergido sobre cómo se caracteriza la vida cotidiana para niños y niñas con discapacidad que viven en situaciones de emergencias:

Pérdidas y las perturbaciones están elevadas para las familias que tienen un hijo con discapacidad.

Miedo y preocupaciones para la seguridad dominan la experiencia de la vida cotidiana

Educación es un salvavidas para niños y niñas con discapacidad que viven en emergencias.

Pérdidas y perturbaciones

Para cualquier persona que vive en una crisis, pérdidas y perturbaciones dominan la vida cotidiana. Vivir en una emergencia puede significar perder el hogar, miembros de familia, comunidades y rutinas que dan al niño o niña el sentido de seguridad y pertenecía. Para niños y niñas con discapacidad, estas pérdidas son particularmente profundos y las rutinas y sistemas de apoyo de los que ellos dependen son los más difíciles de restaurar.

Las familias frecuentemente pasan años luchando para que su hijo sea entendido: abogando por apoyo, formando relaciones con profesores y proveedores de servicios y presionando para ajustes. Cuando son desplazados, estos años de trabajo quedan borrados. En un lugar nuevo, las familias informaron que se habían encontrado de vuelta en el principio, teniendo que demostrar las necesidades de su hijo nuevamente a las personas que no los conocían.

En el momento en el que las familias están en su período más vulnerable, intentando encontrar seguridad, restablecer sus rutinas y entender cómo funciona un lugar desconocido, también tienen que restablecer nuevos sistemas de apoyo y al mismo tiempo lidiar con necesidades nuevas que puedan emerger como resultado de la experiencia en crisis.

En las entrevistas surgió una imagen clara de familias que están lidiando con sistemas desconocidos, enfrentándose al estigma y discriminación y luchando por el derecho de su hijo a obtener apoyo y aprender - en su gran mayoría sin apoyo. Desplazamiento es profundamente perturbador y son las familias las que conllevan el peso de restablecer lo que el desplazamiento se llevó.

Miedo y preocupaciones para la seguridad

Después de ser desplazadas, las familias tienen que lidiar no solo con los desafíos prácticos de reconstruir sus vidas, sino también con el constante trabajo exhaustivo de mantener a sus hijos seguros en lugares desconocidos que frecuentemente son inaccesibles, inseguros y en muchos casos hostiles hacia personas con discapacidad y sus familias.

Muchos miembros de familias son profundamente preocupados que los niños y niñas estén expuestos a riesgos de conflictos y violencia en su camino a la escuela. Estos riesgos son significativos: la mayoría de los niños que hemos entrevistado van a la escuela andando, y para muchos esto no es por su propia elección. Los miembros de las familias hablaron sobre las barreras en acceder una transportación apropiada en sentido que las opciones no son accesibles físicamente y el costo de transporte es demasiado elevado. Otros se preocupan sobre la condición de las carreteras y sendas por las que niños y niñas van a la escuela. Para muchos niños y niñas las rutas hacia la escuela son inseguras, irregulares o están bloqueadas por obstáculos físico.

Historias de familias

Ana es la madre de dos hijos con discapacidad. Uno de sus hijos tiene discapacidad auditiva, y el otro tiene discapacidad física. Ana y su familia fueron desplazados del Norte de Santander, Colombia a Venezuela hace 14 años. Ahora han vuelto a su casa en Norte de Santander, que todavía experimenta un conflicto armado. Ana y su esposo son muy preocupados por la seguridad de sus hijos. El hijo de Ana que tiene discapacidad física viaja a la escuela en autobús, lo que ella encuentra reconfortante. Su hijo con la discapacidad auditiva va a la escuela andando, así que Ana hace videollamadas con él dos veces al día: cuando él va, y cuando viene de la escuela, para asegurarse de que él esté seguro.

Esto es especialmente preocupante para los miembros de familias de niños y niñas con discapacidad sensorial o de movilidad.

“Me pongo muy estresado cuando no la puedo llevar [a la escuela] por las dificultades en el barrio, si no puedo encontrar a alguien en el que puedo confiar para que la lleve, porque es un barrio peligroso.”
— Miembro de familia, Chocó, Colombia

“Me preocupa porque solo me sentiré bien cuando él viene [a casa] de la escuela.”
— Miembro de familia, Tillabéri, Níger

Para muchas familias estos miedos son más intensificados por el estigma y discriminación a las que se enfrentan sus hijos dentro de sus propias comunidades: una fuente de peligro que sigue a niños y niñas y también a sus familias fuera de la escuela.

“Había unos vecinos que se portaron mal con él. Adultos. Hay una señora que vive al lado de la calle principal, cerca de nosotros, y una vez le dijo cosas muy feas, y discutimos. [...] Yo sentí que tenía que defender a mi hijo, porque ella no puede solamente estar ahí en la calle y gritar que debiera poner a mi hijo en una jaula. Le dije que él no era un perro o una gallina. Él es un ser humano como cualquier otro, y el hecho de que él tenga el Síndrome de Down no significa que no es humano.”
— Una madre de Norte de Santander, Colombia, recuerda un incidente que lo hizo sentirse insegura en su comunidad.

“Otros niños y niñas le pegaron en la calle, ir a la escuela es un problema real para él.”
— Miembro de familia, Tillabéri, Níger

Educación como salvavidas

Para niños y niñas con discapacidad que viven en contextos de emergencias educación es un salvavidas. La continuidad en la educación no solo es importante por el progreso académico y desarrollo social, sino que también provee los niños y niñas con seguridad y rutina: estabilidad cuando el mundo alrededor de ellos es inestable.

Cuando los niños y niñas hablaron durante la entrevista sobre qué había cambiado en sus vidas después de su desplazamiento, la escuela era la tendencia clave que surgió. Niños y niñas hablaron sobre qué era diferente en su nueva escuela, y

muchos hablaron sobre los amigos y profesores que habían dejado atrás. Para los niños que participaron en las entrevistas ir a la escuela era evento central en su rutina diaria, el lugar donde comenzaron muchas de sus amistades y conexiones en la comunidad, y la parte clave sobre como ellos expresaban su sentido de pertenencia.

Durante las entrevistas, algunos niños escogieron a dibujar una imagen para ilustrar su experiencia en la escuela. La mayoría de estas imágenes eran imágenes felices representando a ellos mismos en sus escuelas nuevas y presentando a los amigos jugando juntos y los profesores que sonreían.



Un dibujo de un niño sobre su experiencia positiva en la escuela. Chocó, Colombia

Muchos compartieron que les gustaba ir a la escuela, hablando con entusiasmo sobre asignaturas favoritas y describiendo amistades cercanas con sus pares. Para los niños y niñas que nosotros entrevistamos, las escuelas y los salones no eran solo lugares para aprendizaje, sino también lugares de pertenencia.

Viviendo en entornos donde ellos experimentan inestabilidad, conflictos y perturbaciones en sus vidas cotidianas, muchos niños y niñas describieron escuela como una especie de santuario. Para niños y niñas con discapacidades, educación es uno de los primeros lugares donde ellos sienten los impactos del desplazamiento y es estrechamente vinculada con su sentido de identidad y pertenencia. Garantizar que los niños y niñas con discapacidad que viven en crisis puedan continuar a acceder a la educación es esencial.

Experiencias educativas de niños y niñas con discapacidad en crisis

La mayoría de los niños y niñas con discapacidad entrevistados tenía memoria tanto de atender escuela antes de la crisis como de atender escuela durante crisis prolongada: para muchos, esto era atender escuela en un lugar nuevo después del desplazamiento.

Niños y niñas con discapacidad y sus padres compartieron algunos de los desafíos de lidiar con la educación en un lugar nuevo - incluido el proceso de re-matriculación y moviéndose en sistemas nuevos, enfrentarse a nuevos desafíos en llegar a escuela y experiencias de los niños y niñas que están en los salones, pero no significativamente incluidos.

Niños y niñas con discapacidad y sus familias informaron que se habían topado con un conjunto amplio de barreras que fueron consistentes en contextos de Colombia y Níger, desde las barreras físicas y otras barreras al acceso, barreras institucionales y falta de recursos, barreras actitudinales y barreras a progreso y aprendizaje.

Esta sección reflexiona sobre los desafíos a los que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad y sus familias y las barreras sistémicas que existen en el sistema educativo, el ecosistema humanitario y la comunidad, que crean la exclusión de la EiE.

Gestionando nuevos sistemas y reglas

Para muchos niños y niñas con discapacidad su nueva escuela después del desplazamiento fue un entorno muy diferente de lo que experimentaron previamente. Para algunos, esto se veía como cambiarse de escuela de una comunidad a otra, para otros esto fue como una transición de una escuela con construcción sólida a tomar clases en estructuras informales como tiendas de campaña. Las familias compartieron sus experiencias moviéndose por sistemas educativos completamente nuevos, que tenían nuevas reglas y políticas que ellos no conocían antes y que crearon un conjunto de barreras institucionales que familias debían superar.

Cuando las familias de niños y niñas con discapacidad encuentran una escuela por primera vez después de trasladarse a un lugar nuevo, la primera barrera a la que se enfrentan es frecuentemente a nivel de administración escolar. Familias reportaron que el primer desafío frecuentemente son las actitudes de las figuras de liderazgo

como son el director y oficiales de la junta directiva, o administradores cuyo apoyo puede ser vital para garantizar que los niños y niñas con discapacidad estén incluidos en las escuelas.

Algunas familias compartieron sus experiencias de haber sido rechazados cuando fueron a matricular a su hijo en la escuela. Varios miembros de familia, particularmente los de Níger, informaron que las escuelas se negaron a reconocer que los niños con discapacidad tuvieran derecho a educación siqueira, y rechazaron a matricularlos por estos motivos. Muchas familias nos comentaron que cuando las escuelas se negaban a matricular a sus hijos, la escuela les explicaría que esto fue porque ellos no estaban equiparados para proveer apoyo. Los administradores escolares les dicen a los padres que no tienen el personal de apoyo o interpretes, edificios, salones y materiales de aprendizaje adaptados, o profesores con entrenamientos apropiados, y que por eso no pueden acoger al niño o niña. Estas barreras institucionales son algunas de las razones por las que los niños y niñas con discapacidad tienen casi un 50 % más probabilidades de nunca haber asistido la escuela que sus pares (UNICEF, 2024). En el contexto del desplazamiento, donde los sistemas y relaciones que en otros casos puedan apoyar el derecho de niños y niñas a acceder a la educación han sido sustraídos, esta brecha se extiende más.

Otras familias que han sido desplazadas también compartieron su experiencia de tratar las barreras burocráticas en la matriculación. Familias informan que el desplazamiento frecuentemente conduce a la pérdida o confiscación de los documentos de identidad, sin los que los niños y niñas después no pueden matricularse en la escuela. Para las familias de niños y niñas con discapacidad, estas vallas burocráticas son frecuentemente más altas. Las familias informaron que las administraciones escolares les habían dicho que, para matricularse, los niños y niñas con discapacidad necesitan más documentación, como son un documento de la diagnosis formal o algo que “demuestre” que su hijo o hija tiene el derecho a atender.



"Sufrí una humillación que fue muy triste para mí, fue muy triste, lloré por más de dos horas allí sentada en aquel banco, porque toqué en la puerta [de la escuela] con la carpeta de mi hija en mi mano, una monja abrió, fue la madre superior, le di la carpeta de mi hija y ella me dijo que estaba en el lugar equivocado y cerró la puerta en mi cara. Literalmente dijo: “Está en el lugar equivocado, esto no es un centro de rehabilitación para las personas con discapacidad.”

— Miembro de familia, Chocó, Colombia



"[The school told me] a deaf person has no right to learn."

Family member of a child with a disability living in Maradi, Niger

A las familias que se mueven dentro de sistemas desconocidos puede parecer imposible juntar la información que las escuelas requieren. También es un desafío distinguir si ciertos documentos son realmente necesarios, o si estos requisitos se utilizan como justificación para rechazar a un niño o niña solo por su discapacidad.



Las familias de Nariño visitan este edificio escolar para hablar con los administradores como primer paso en el proceso de matriculación.



"Básicamente la documentación, porque cuando los migrantes llegamos hasta que no obtuvimos el permiso, se nos había negado el acceso a la educación."

— Miembro de familia, Arauca, Colombia



"Estoy cansada de ir a la alcaldía y hablar con esas personas. He hablado con el representante legal del Municipio, al oficial de Sisbén, etc. Creo que todos se cansaron de mí allí en la alcaldía. Llevo meses intentando hablar con la alcaldesa, pero dicen que está viajando. E incluso si esté, me dirán que no está."

— Miembro de familia, Norte de Santander, Colombia

Para las familias desplazadas y que están gestionando un sistema escolar extranjero en un idioma nuevo sin documentos de identidad, estas barreras pueden ser insuperables. Estas barreras al acceso pueden ser formales, lo que es el caso en las políticas documentadas, o bien informales, como es el caso de escuelas sin políticas de matriculación formales, que representan un desafío para que niños y niñas con discapacidad se matriculen de otras maneras. Estas barreras sin institución son discriminación por otro nombre: en las que las escuelas del entorno utilizan burocracia para perpetuar exclusión de niños y niñas con discapacidad.

En contraste, algunas familias informaron sobre experiencias positivas gestionando nuevos sistemas. Algunos miembros de familias expresaron que la calidad de educación disponible en su nueva comunidad de acogida fue una mejora de lo que

estaba disponible a sus hijos antes del desplazamiento. Este sentimiento fue particularmente fuerte entre familias de Venezuela que se desplazaron a Colombia. Mientras que el sistema educativo de Venezuela tiende a educar a los niños y niñas con discapacidad exclusivamente en las escuelas segregadas, el sistema de Colombia se enfoca en la educación inclusiva en las escuelas ordinarias. Para muchos niños y niñas y padres entrevistados en Colombia, después del desplazamiento ellos accedían la educación junto a pares sin discapacidad por primera vez. Para otros niños y niñas, mudarse a otro lugar abrió una puerta que antes estaba cerrada: un número pequeño de ellos no podía atender escuela en absoluto antes del desplazamiento, y ahora podían atender clases en su nueva comunidad de acogida.

Barreras financieras al acceso

Por toda Colombia y Níger, muchos miembros de familias informaron que los costos también representaban una barrera a la matriculación o asistencia continua, con los costos que incluían gastos de matriculación, uniformes, material escolar y transportación, lo que supone desafíos financieros significativos. Las familias de niños y niñas con discapacidad son entre familias con más probabilidad de vivir en pobreza, y estos costos pueden ser la diferencia entre un niño que va a la escuela y el que se queda en casa. La presión financiera a la que se enfrentan muchas de estas familias es severa. Casi todos los miembros de las familias entrevistadas en Níger describen una significativa inseguridad de comida: para algunos, la necesidad de dejar a hijos en casa a contribuir en la supervivencia de la familia hizo que la pregunta de asistencia a las escuelas se sienta irrelevante.

“ Entrevistador: ¿Es difícil para su hijo acceder a la educación aquí?

Padre: A veces, por el hambre.

— Miembro de familia, Tillabéri, Níger

Algunos miembros de familias compartieron que escuelas matricularían a sus hijos con discapacidad solo bajo la condición de que la familia sería económicamente responsable para apoyos y adaptaciones en el salón.

En práctica, esto significa que las familias efectivamente tienen que pagar una cuota para la participación de sus hijos por tener una discapacidad - una carga adicional impuesta a las familias con menos recursos para pagarlo.

“Le dijeron al profesor que imprima las quías con una fuente más grande para él, lo que para él es bueno, pero no para nosotros, por que nosotros tenemos que pagar más para una guía con fuente más grande.”

— Miembro de familia, Norte de Santander, Colombia

“El profesor me hizo una propuesta en la que yo tenía que pagar cien mil pesos a un practicante que estaba con él. Para que el practicante dedicara el tiempo al niño, ya que ella no tenía tiempo suficiente para dedicarlo al niño. Para mí esto era muy difícil”

— Miembro de familia, Arauca, Colombia

“Pensaba que mi hijo no iba a poder estudiar, porque estaba investigando las escuelas en los barrios, y él no fue admitido porque era sordo, porque tenía que tener una sombra [profesor], dijeron que necesitaba una sombra y que yo tendría que pagar por eso, que el gobierno no lo hace, esto z aquello, así que pensé que él no iba a estudiar.”

— Miembro de familia, Norte de Santander, Colombia

Las barreras económicas al acceso son entre las que más perjudican a las familias con hijos con discapacidad. Mientras que muchas familias pueden abogar para el cambio y luchar para remover las barreras institucionales, para la mayoría de las familias, la abogacía fuerte no basta para remover las barreras económicas. En contextos de emergencia, donde los recursos son restringidos, el fracaso de gobiernos y organizaciones de financiar adecuadamente la programación de EIE recae sobre padres, de quienes se espera llenar los vacíos financieros por sí solos. Esto refuerza la idea equivocada que la inclusión requiere muchos recursos y que es inalcanzable en contextos de emergencias, presentando la inclusión como un lujo solo para las familias ricas.

Nuevos desafíos en llegar a escuela

Según han notado muchas familias que compartieron sus preocupaciones y miedos de que sus hijos vayan a una escuela en un área de crisis prolongada, el camino a la escuela es frecuentemente una barrera al acceso: la que recae desproporcionadamente sobre niños y niñas con discapacidad y las familias que los apoyan.

Muchos de los niños y niñas a los que hablamos y que atienden escuela van a pie hasta allí. Para muchos, este no es un camino directo. Los miembros de las familias describieron las rutas que eran largas y físicamente desafiantes: calles desniveladas, caminos obstruidos y en algunos casos rutas que pasan por áreas afectadas por conflictos o inseguridad. Para niños y niñas con discapacidad, particularmente para los que tienen discapacidad de movimiento o sensorial, estas rutas presentan desafíos que son más que un inconveniente. Para algunos, hacen que el viaje independiente sea imposible.



Los niños de Nariño suben por este sendero empinado, irregular y sin pavimentar para ir a la escuela.

“**Necesitamos tener una calle accesible, y un asistente.**”

— Un niño con discapacidad que vive en Tillabéri, Níger, hablando sobre la importancia de tener un camino seguro para llegar a la escuela.

Donde el transporte sea disponible, con frecuencia no es asequible o físicamente accesible, dejando a las familias a buscar sus propias soluciones. Unos cuantos miembros de familias comentaron que niños y niñas caminaban a escuela con primos o amigos, lo que alivió algunas de sus preocupaciones de seguridad y proporcionó un grado de compañerismo y seguridad en el camino. Pero esto pasa con familias que han hecho conexiones en sus comunidades, y no es una opción para cada familia.

Historias de familias

Carmen es una madre de un hijo que tiene discapacidad física. Ella también se identifica como persona con discapacidad. A Carmen le cuesta llevarle a su hijo a escuela porque recientemente su pareja falleció y ella no tiene miembros de familia a su disposición quienes les apoyarían. Ahora que su hijo es mayor, es demasiado pesado para que lo levante ella sola, así que necesita ayuda para subirlo en una auto rickshaw.

Historias de familias

Rosa es una madre soltera de una niña de 10 años de edad que tiene una discapacidad intelectual. Rosa y su hija fueron desplazadas hace cinco años, y ahora viven en Chocó, Colombia. Ahora están más lejos de los miembros de familia que antes las apoyaban. Rosa está ansiosa por el viaje a escuela de su hija porque no considera que el barrio sea seguro.

Algunas familias proveen transporte por sí mismos, pero esto también supone desafíos significativos, en particular para las familias ya cargados con desplazamiento, pobreza y pérdida de redes de apoyo.

“ Cuando su padre aún vivía, compartíamos los deberes, pero ahora tengo que hacer todo yo sola. Es un cambio grande. Para él también. Si pasara algo, lo resolveríamos juntos, si uno no pudiera estar ahí, el otro podría sustituirlo. Nos apoyábamos. Pero ahora tengo que hacer la mayoría de las cosas sola, porque cuando mi hijo no está, tengo que hacerlo sola.”

— Miembro de familia, Chocó, Colombia

Las barreras físicas persisten una vez los niños y niñas llegan a la entrada de la escuela: para muchos niños y niñas con discapacidad el entorno construido de la escuela en sí presenta un nuevo conjunto de obstáculos.

Historias de niños con discapacidades

Abdou tiene 15 años de edad y es feliz en la escuela y tiene buenos amigos. Abdou se trasladó a Maradi de Nigeria con su madre cuando tenía 10 años. Abdou tiene una discapacidad física y utiliza muletas para moverse. Para él es difícil llegar a escuela, porque tiene que caminar una distancia larga por una calle desnivelada. Él dijo también que le era difícil moverse por la escuela, y que deseaba que el salón fuera más accesible.

Alrededor de los edificios de la escuela, los niños informaron que se topaban con caminos obstruidos o desnivelados, portales y corredores estrechos, la luz inadecuada: las barreras que limitan su habilidad de moverse segura e independientemente por los espacios en los que deberían aprender. Dentro de los salones, espacio insuficiente, distribución rígida de los muebles y escritorios estándares que no pueden acomodar sillas de ruedas significan que algunos niños no pueden posicionarse para poder participar plenamente en las clases. Para niños y niñas sensitivos a ruido, el entorno concurrido y frecuentemente ruidoso de un salón también puede convertirse en barrera en concentración y participación.

En estos casos, la infraestructura deficiente en el camino hacia la escuela y la escuela en sí crean no solo barreras físicas para niños y niñas, sino también una barrera de acceso cuando niñas y niños con discapacidad no pueden entrar en un salón. Particularmente en el caso de áreas que experimentan un conflicto armado o

esastres naturales, la infraestructura es significativamente afectada por crisis - y cuando los gobiernos no priorizan reconstrucción, los niños y niñas con discapacidad son dejados atrás.

Ser presente sin ser incluido

Aunque muchos niños y niñas hablaron sobre sus escuelas como lugares a los que pertenecen, como se iban desarrollando las entrevistas, niños y niñas hablaban sobre las maneras en las que su experiencia en el salón era diferente de la experiencia de sus pares que no tenían discapacidad. Hablaban que se sentían dejados atrás, enfrentándose al estigma y la discriminación por parte de sus pares y profesores, y sobre falta de apoyo y ajustes razonables: las únicas barreras a las que se enfrentan niños y niñas con discapacidad que hacen que la experiencia ya desafiante de ir a la escuela en un lugar sea incluso más difícil.

Los niños y los padres informaron ser excluidos por barreras de comunicación, estigma y discriminación, y falta de apoyo en el salón, incluida la falta de apoyo en avanzar por notas.

Las barreras de comunicación eran el tema clave que surgió en las entrevistas: muchos niños y niñas con discapacidades visuales o auditivas eran excluidos de la participación en clase porque no tenían información en el formato o idioma que pudieran entender.

Historias de niños con discapacidades

Santiago tiene 18 años de edad y tiene discapacidad auditiva. Santiago se mudó de Venezuela a Norte de Santander en Colombia cuando tenía 12 años. Esto era un ajuste grande: lengua de señas colombiana es muy diferente de la lengua de señas venezolana que Santiago utilizaba antes. Había situaciones en las que no podía comunicarse con sus profesores o pares, lo que le hizo sentirse triste. A veces hay un intérprete en el salón, pero no siempre. Cuando no hay interpretación, Santiago se siente dejado atrás, porque sus profesores no le dan las mismas instrucciones que le dan al resto de la clase.

““No son cualificados para educar a mi hijo porque yo entendí que ellos no lo entienden. No tienen materiales didácticos y no conocen la lengua de Braille.”
— Miembro de familia, Arauca, Colombia

Historias de familias

María y su familia viven en Chocó, Colombia. Francisca, la hija de María, tiene discapacidad auditiva. Francisca se comunica hablando con unas dificultades, su familia no quiere que ella use lengua de señas, por miedo de ser discriminada. La escuela era algo resistente para matricularla, y una vez que Francisca empezó a atender clases, los profesores y el personal han hecho intentos limitados para incluirla. Cuando Francisca comenzó a frecuentar el 100 curso, le pedían que hiciera más presentaciones, lo que fue desafiante porque los profesores no podían entender su discurso. Esto le hizo muy ansiosa y molesta.

En Níger el idioma presenta una barrera más grande. Varios miembros de familias informaron que en las escuelas enseñaban en francés en vez de lenguas locales, haciéndole más difícil a los niños y niñas y los miembros de sus familias de entender o participar en lo que se está enseñando. Para niños y niñas con discapacidad que ya están gestionando barreras significativas a la participación, ser enseñado en un idioma que ellos no dominan añade otra capa de exclusión.

Además de las barreras de comunicación, muchos niños y niñas y sus padres también informaron sobre otras maneras en las que no se sintieron apoyados en el salón. Muchos niños y niñas informaron que sintieron que los profesores no entendían como incluirlos. Especialmente cuando se encuentran en clases grandes, salones pequeños y con recursos restringidos, los profesores con frecuencia confían en maneras de compartir información que puede hacerse de manera rápida y silenciosa, como son los ejercicios de dictado y tareas que requieren de los alumnos copiar de la pizarra que está en frente de la clase.



“Todo lo copian, y después lo borran fácilmente. Le digo [a mi hijo] que tome una foto, pero a veces no les dejan, porque a veces les quitan los teléfonos.”

— Miembro de familia, Norte de Santander, Colombia

Los miembros de las familias y niños y niñas hablaron sobre otros ejemplos específicos de las cosas que profesores hacen para crear barreras a la participación, como son borrar rápido la pizarra con las instrucciones escritas o el contenido de la lección, o apoyarse en el uso de los ejercicios de dictado, frecuentemente sin repeticiones para asegurarse de que todos los alumnos lo pueden seguir.

Algunos miembros de la familia llegaron incluso a decir que mientras sus hijos estaban atendiendo las clases con otros niños y niñas que no tienen discapacidad,

había una falta de esfuerzo para incluirlos, lo que significa que ellos pueden solamente observar las lecciones, pero no participar. De hecho, varios miembros de familia informaron que sus hijos no entendían lo que se les enseñaba en la escuela o que no aprendían absolutamente nada.

Historias de familias

Sofía tiene discapacidad intelectual. En la escuela, los profesores no tienen paciencia con Sofía, y con frecuencia le gritan. Sofía no tiene apoyo para entender cosas durante las clases, y los materiales escolares están escritos en idioma que a Sofía no es fácil de entender. Su madre, Valery, está preocupada que su hija no podrá avanzar al siguiente grado por estar detrás de otros niños y niñas en la clase. A Sofía le acosan en la escuela, y los profesores no intervienen. De hecho, ellos motivan ese comportamiento diciéndoles a otros niños y niñas que Sofía no aprende rápido.

“Ellos no entienden a los niños, no saben cómo explicarles las cosas, les dan el mismo tipo de trabajo que dan a otros niños y niñas.”
— Miembro de familia, Chocó, Colombia

“El va a la escuela, pero no aprende nada.”
— Miembro de familia, Tillabéri, Níger

Historias de familias

El hijo de Umar, Sani, adoraba ir a la escuela antes de la crisis y constantemente tenía buenas notas, pero muchas cosas cambiaron para la familia en los últimos años. Umar y su familia han sido desplazados de Sokoto, Nigeria, hace cuatro años, y ahora vive en Maradi, Níger. Sani adquirió una discapacidad psicosocial durante la crisis, y Umar informa que su hijo necesita mucho apoyo y siente que sus profesores en la escuela que ahora atiende en Maradi no entienden como proporcionarlo.

Reconociendo que los programas de formación de profesores todavía no se diseñan para entrenar los futuros profesores sobre las metodologías de la enseñanza inclusiva, las familias de niños y niñas con discapacidad con frecuencia cierran esta brecha por sí solos apoyando a los profesores a entender como apoyar a su hijo en el salón. Como algunos miembros de familias nos dijeron, el apoyo a veces se extiende hasta los casos donde miembros de familias físicamente atienden clases junto con su hijo. Para algunos esto pasa porque ellos saben que si no hubieran atendido las clases junto a su hijo, ellos no hubieran podido participar. Para otros, la presencia de un miembro de familia es una precondition para la matriculación de su hijo y la asistencia continua. Esto no es sostenible, e pone injustamente la responsabilidad de la educación inclusiva en manos de familias, antes que en escuelas.

Historias de niños con discapacidades

Adriana es una niña con discapacidad auditiva que vive en Norte de Santander, Colombia. Adriana adora ir a la escuela, en gran parte por sus amistades fuertes. En el salón, Adriana es frecuentemente excluida porque su profesor le da instrucciones verbales. Su madre es la persona de su apoyo primario en casa y frecuentemente la apoya en el salón también. Cuando la madre de Adriana asiste a las clases, el profesor frecuentemente le habla directamente a ella, que a Adriana.

Varios de los miembros de familias que participaron en las entrevistas no han completado su educación, o no atendieron en absoluto, lo que significa que no pueden actuar como la persona de apoyo de sus hijos en el salón o mientras están haciendo sus deberes. En muchos casos estas familias no tienen ninguna alternativa.

“Completando tareas que a veces le dan, yo no estudié, no tengo habilidades para ayudarlo, a veces me gustaría ayudarlo, pero para mí es imposible.”
— Miembro de familia, Norte de Santander, Colombia

Historias de familias

Silvia y su familia se mudaron a Arauca, Colombia de Venezuela hasta 2,5 años. Uno de sus hijos tiene discapacidad intelectual. Silvia siente que las escuelas en Colombia son mejores y más cálidas, pero en práctica la inclusión de su hijo depende en definitiva del profesor de su clase. El profesor actual del hijo de Silvia dice que él es “estúpido” e insiste que repita el primer curso. Silvia está frustrada porque la escuela promete hacer cambios pero nunca pasa nada. La escuela insistió que Silvia pagara a un practicante que sería la persona de apoyo de su hijo en la escuela, lo que ha sido económicamente muy desafiante para la familia.

Falta de apoyo en el salón también resulta en que los niños y niñas con discapacidad sean prevenidos a avanzar en educación: muchos niños y niñas y padres compartieron experiencias de haber sido obligados a repetir cursos. Varias familias informaron que sus hijos estaban puestos en los salones con los niños menores que ellos, para lo que algunos niños y niñas dijeron que les pareció extraño, incómodo o diferente. Esto también creó una barrera para algunos niños y niñas cuando se mudaron a un lugar nuevo, porque las escuelas rechazaron a matricularles por ser “atrasados” para su grupo de edad.

Varios miembros de familias expresaron frustración que sus hijos continuaban siendo calificados de la misma manera que otros niños y niñas sin discapacidad, aunque no se les dieron las mismas oportunidades de participar en clases.

Historias de niños con discapacidades

Jhon tiene 16 años de edad y vive en Arauca, Colombia, con sus abuelos. Jhon tiene discapacidad intelectual. En la escuela, a Jhon le gusta estudiar historia y arte. Jhon está en el sexto grado, así que él es mucho mayor que otros niños y niñas en su clase. A veces se siente incluido, pero en otros momentos le resulta difícil llevarse bien con sus amigos de clase. Dice que ser el mayor de la clase le hace sentirse extraño e incómodo.

“En el campo nosotros no entendimos que ella realmente tenía una discapacidad, hasta que no entró en el primer grado, cuando lo repetía y repetía y repetía. Entonces vinimos a ciudad y queríamos que ella estudiara y era muy difícil, porque ellos dijeron que no, una niña de ocho años de edad en el primer año no puede ser admitida [...] Fuimos a varias, varias, varias instituciones y todos dijeron que no, era claro que ella tenía una discapacidad de aprendizaje.”

— Miembro de familia, Arauca, Colombia

“Yo me enfadé, no tanto por que él ha suspendido el año, sino por todos los papeles, porque supuestamente ellos no lo evalúan de misma manera como a un niño o niña normal, y no lo toman en cuenta.”

— Miembro de familia, Norte de Santander, Colombia

Estas brechas en la habilidad de los profesores de enseñar a alumnos de distintos estilos de aprendizaje se tratan como un fallo individual del niño o niña, y no como el problema sistémico de falta de entrenamiento. Esto sirve solamente para hacer que los niños y niñas con discapacidad y sus familias se sientan aislados y responsables por sus propias brechas de aprendizaje. Presentando estas barreras al aprendizaje como un fallo individual, los profesores y las escuelas pueden evitar la rendición de cuentas y continuar a ignorar la necesidad del entrenamiento de profesores más comprensivo.

Discriminación y estigma en la escuela

Para muchos niños y niñas, las actitudes negativas entre sus grupos de pares crean una barrera a la participación plena en sus comunidades escolares. Varios niños y niñas informaron que se sentían solos, o que les costaba hacer amigos en la escuela, y otros dijeron que otros niños y niñas no jugaban con ellos o los excluían de actividades. Muchos miembros de familias informaron que niños y niñas sufrían acoso en la escuela, incluyendo llamadas por nombres, agresión física, pertenencias rotas, exclusión, y los pares que querían meterlos en problemas. En varios casos, en vez de oponerse a este comportamiento, miembros de familias informaron que los profesores tomaron actitudes que reforzaron el estigma, incluyendo llamar a niños y niñas vagos, o malos estudiantes y motivar el acoso.

“Se burlaron de mí
- lunes a viernes.”
— Niño, Chocó,
Colombia

“Bueno, la verdad es que los profesores no se
preocupaban por él.” Se quejaban que él no prestaba
atención. Le rechazaban. Decían que él era un
estudiante malo.”
— Miembro de familia, Arauca, Colombia

Tanto profesores como administradores pueden tomar estas actitudes negativas. En muchas comunidades y escuelas, aún se acepta que niños y niñas con discapacidad pueden y deben atender solo las escuelas segregadas o “especiales”. Como fue notado en varias de las entrevistas con familias en Níger, esta suposición también se puede extender en una visión que los niños y niñas con discapacidad no pueden atender ninguna escuela en absoluto. Aun cuando los niños y niñas con discapacidad asisten a las escuelas que no son segregadas, esta percepción de que no son capaces de participar de la misma manera que sus pares continúa: niños y niñas por sí solos se ven como “difíciles” o problemáticos, y entonces los profesores les tratan así.

La discriminación de los profesores y la aprobación tácita del acoso por las escuelas es una función del estigma más amplio asociado con la discapacidad en las comunidades. Varios miembros de familias informaron que se enfrentaban a discriminación y estigma en sus comunidades, y muchas familias informaron que sentían que no tenían opción más que esconder a sus hijos con discapacidad para mantenerlos seguros. Algunos miembros de familias informaron que se enfrentaban

a la discriminación incluso dentro de sus propias familias por el estigma que rodea a la discapacidad de su hijo.

Para varios niños y niñas estas barreras hacen que ir a la escuela sea tan desafiante que han desarrollado una percepción negativa de escuela y aprendizaje en general: no porque no quieren aprender, sino porque ir a la escuela se volvió inseparable del sentimiento de ser dejado atrás.

Estas barreras actitudinales no solo previenen a niños y niñas de ser completamente incluidos con sus pares o en el salón, también tienen un impacto duradero en autoestima y sentido del valor propio de niños y niñas con discapacidad. Niños y niñas con discapacidad que se enfrentan a barreras actitudinales en la escuela pierden acceso a lo que para muchos niños y niñas es un santuario en períodos disruptivos de sus vidas, y en cambio le dan a niños y niñas con discapacidad que se enfrentan a acoso y discriminación en las escuelas otra experiencia de pérdida y aislamiento más.

Estas experiencias individuales de exclusión a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad y sus familias no son aisladas y no son accidentales. Estas experiencias de los niños y niñas con discapacidad y sus familias que intentan acceder la educación inclusiva en emergencias en Níger y Colombia son un resultado predecible de un sistema de exclusión: el producto de decisiones de creadores de políticas, escuelas y agentes humanitarios que toman decisiones que perpetúan la exclusión. Las experiencias de los niños y niñas con discapacidad y sus familias no mejorarán hasta que estos agentes no tomen acción para una EiE verdaderamente inclusiva.

Eliminación de barreras para la educación en situaciones de emergencia

Las historias que niños y niñas y sus familias compartieron sobre los desafíos a los que se enfrentan intentando ir a la escuela después de ser desplazados ilustran que estas barreras no ocurren en aislamiento. La exclusión de la EiE no pasa solo en un único punto de barrera: está entrelazado en el sistema, con familias que experimentan desafíos y momentos de ser rechazados en cada paso del proceso: desde las actitudes que negaron el derecho de su hijo o hija a estar en la escuela en absoluto, hasta presiones económicas que hicieron la asistencia imposible, hasta entornos de aprendizaje que excluyen a sus hijos de la participación.

Las barreras se refuerzan mutuamente para crear un sistema de exclusión. Las barreras físicas y las barreras actitudinales se suman entre sí para crear nuevas barreras al acceso, y barreras institucionales y falta de recursos crean más barreras al aprendizaje y progreso. Las barreras individuales se acumulan en las vidas de niños y niñas con discapacidad y sus familias, revelando el alcance hasta cual los sistemas educativos no eran diseñados para incluirlos.

Este conjunto de barreras interconectadas tiene que ser abordado de manera holística. Abordar las experiencias que compartieron los niños y niñas con discapacidad y sus familias requiere una respuesta a nivel del sistema que escuelas, organizaciones humanitarias y gobiernos tienen que abordar trabajando en conjunto - en consulta con niños y niñas con discapacidad, sus familias y las OPD que los representan.

Esta sección expone algunas de las principales barreras sistémicas a la EiE inclusiva y cómo las partes interesadas pueden empezar a tomar acción para removerlas.

Políticas discriminatorias de las escuelas

Las familias expusieron cómo las actitudes negativas de los administradores escolares crean una barrera al acceso para niños y niñas con discapacidad a través de las políticas de matriculación discriminatorias. Esto sucede tanto en el caso de las políticas escolares documentadas de no admitir niños y niñas con discapacidad, como en las políticas de matriculación de facto donde la carga administrativa de la recopilación de documentos es tan alta para la familia de un niño o niña desplazados con discapacidad que la escuela efectivamente les previene de matriculación.

Mientras es el caso que las escuelas en lugares impactados por emergencias tienen recursos bajos, esto no exime estas escuelas de su obligación de proveer a niños y niñas con discapacidad con acceso a educación en una base igualitaria con sus pares. Todos los niños y niñas, sin tomar en cuenta sus circunstancias, tienen el derecho a ser bienvenidos a las escuelas e incluidos en los sistemas educativos. En optar por no matricular a niños y niñas con discapacidad, las escuelas refuerzan las actitudes negativas y las barreras sobre las personas con discapacidad - señalando a niños y niñas y a sus familias como el problema en vez de señalar las barreras que están en su camino.

En todos los casos, si los niños y niñas con discapacidad son inhabilitados de matricularse en escuelas por una política oficial de la escuela, informalmente o justificado por otras políticas de matriculación, los marcos internacionales de derechos humanos como son CDPD están claros: se trata de discriminación. Las escuelas tienen la responsabilidad de remover cualquier barrera a matriculación para niños y niñas con discapacidad - esto incluye la eliminación de las políticas que requieren documentación médica adicional para niños y niñas con discapacidad, la eliminación de requerimientos de costos escolares adicionales para niños y niñas con discapacidad y adopción de políticas de cero rechazos que dan la bienvenida a todos los niños y niñas para matricularse.

Espacios inaccesibles

Niños y niñas con discapacidad son frecuentemente obstruidos físicamente de atender escuela - tanto en el camino a escuela como dentro de las estructuras físicas donde la enseñanza y el aprendizaje toman lugar.

Muchos niños y niñas compartieron que en su camino a escuela experimentaban viajes físicamente desafiantes, que estaban expuestos a riesgos de seguridad como resultado de violencia y conflictos que los rodean y que necesitaban pasar por calles y caminos en mal estado con obstáculos por las rutas. Cuando el transporte seguro, accesible, asequible y confiable está disponible, los niños y niñas pueden viajar a escuela con la sensación de seguridad e independencia. Cuando no lo es, las familias que ya están bajo presión están forzadas a cerrar la brecha, o de lo contrario su hijo está excluido de atender escuela incluso antes de llegar a la puerta de entrada.

En situaciones de emergencias, muchos niños y niñas atienden escuela en espacios físicos que no fueron diseñados tomándoles en cuenta. Estas condiciones afectan a todos los niños y niñas, pero el impacto es más grande sobre niños y niñas con discapacidad - un pasillo estrecho es un inconveniente para un niño, y un obstáculo insuperable para otro niño que tiene discapacidad. Cuando las escuelas no están diseñadas para incluir a niños y niñas con discapacidad, el mensaje está claro: que ellos no pertenecen ahí, que su aprendizaje no es importante. Para algunos niños y niñas, estas barreras significan que ellos no pueden ir a la escuela en absoluto.

Los sistemas de educación financiados por gobiernos y organizaciones humanitarias que realizan la programación de EiE tienen la responsabilidad de garantizar que todos los niños y niñas pueden acceder la educación - esto incluye escoger los espacios de aprendizaje accesibles, poner fondos a disposición para remover las barreras físicas, proporcionar la transportación segura para niños y niñas cuando sea necesario.

Falta de formación docente

En muchas comunidades, los profesores no están equiparados con los conocimientos o habilidades para enseñar utilizando métodos inclusivos o incluir completamente a los niños y niñas con discapacidad en sus salones. Esto es particularmente cierto donde los sistemas educativos segregados están profundamente arraigados. Tal vez no entiendan como adaptar los materiales didácticos o prácticas de asesoramiento para satisfacer las necesidades diversas, y frecuentemente atribuyen los desafíos a los niños y niñas y a sus familias, antes que identificar y abordar las barreras en el salón.

Como presentaron niños y niñas y miembros de familias durante las entrevistas, esta falta de profesional formado representa una barrera mayor para niños y niñas con discapacidad a disfrutar de su derecho a educación inclusiva. Las escuelas que no emplean a los profesores suficientemente formados tienen después una excusa para rechazar a los niños y niñas con discapacidad: estas escuelas no solo no contribuyen al camino hacia entendimiento de los sistemas educativos inclusivos, sino que están luchando activamente en contra de él.

Cuando las escuelas no apoyan a sus profesores con formaciones sobre prácticas inclusivas, las brechas de sus conocimientos dañan directamente a niños y niñas con discapacidad en sus salones.

Los profesores que trabajan en contextos de emergencias necesitan formación sobre cómo incluir a los niños y niñas con discapacidad en el salón. Y las familias de los niños y niñas con discapacidad pueden ser el socio clave en apoyar esa formación. Conocimientos profundos que tienen miembros de familias sobre cómo apoyar a niños y niñas con discapacidad en escuelas y salones es increíblemente valioso y se puede integrar en formación para profesores y personal escolar. Formación debería ser para todos los profesores, no una adición opcional solo para profesores de “educación especial” y no debería ser realizado en una única ocasión. Aprendizaje continuo de parte de los profesores es necesario para remover las barreras al aprendizaje y avances y para garantizar que niños y niñas con discapacidad no son dejados atrás.

“Así que, pienso que la recomendación [para profesores], es esa empatía, ¿verdad? De ponerse en nuestros zapatos, de, bueno, hay una barrera y tenemos que ralentizar, yo recomendaría que tengan eso.”
— Niño con discapacidad, Norte de Santander, Colombia

Barreras financieras

Ya sea que las familias pasan horas en la escuela apoyando a su hijo, pagando de su bolsillo para las adaptaciones que deberían ser provistas gratuitamente o dejar a sus hijos en casa porque atender escuela se volvió inasequible, las consecuencias económicas aumentan con el tiempo. Y para muchas familias, el apoyo que pueda aliviar esta presión es inaccesible o no existe en absoluto.

El acceso a la educación representa una barrera económica grande para las familias con hijos con discapacidad. Además de los costos que se aplican a todos, como son los uniformes y material de papelería, de las familias de niños y niñas con discapacidad frecuentemente se espera que asuman más costos para garantizar la inclusión de su hijo: durante las entrevistas, muchos miembros de familias compartieron que les habían dicho que tuvieran que cubrir los costos de materiales didácticos adaptados y de personal de apoyo adicional, con el requerimiento a algunos padres que también atiendan clases junto con sus hijos como personas de apoyo.

Falta de acceso a la educación también presenta una carga económica para los padres - el tiempo que los miembros de familias pasan en casa cuidando de los niños y niñas de edad escolar es el tiempo que no pueden pasar trabajando para

apoyar a sus familias económicamente. Durante las entrevistas, los miembros de familias compartieron que sintieron que estaban en necesidad de apoyo económico o para el sustento y muchos dijeron que donde esto fuera disponible, era difícil accederlo - es claro que el estrés adicional económico al que se enfrentan las familias de niños y niñas con discapacidad no se refleja en la disponibilidad del apoyo económico.

Garantizando que las familias de niños y niñas con discapacidad no se enfrentan a costos asociados con discapacidad es el núcleo de un sistema de protección social inclusivo, y los beneficios gubernamentales tienen que trabajar en conjunto con las escuelas para garantizar que las barreras económicas no previenen a los niños y niñas con discapacidad de acceder educación.

Elaboración del presupuesto para los costos de la inclusión

Niños y niñas y miembros de sus familias resaltaron falta de apoyo fiable de intérpretes de lenguas de señas, falta de disponibilidad de materiales didácticos en formatos accesibles como son Braille o tamaño de fuente más grande y los salones inaccesibles a niños y niñas con discapacidad física. Esta falta de inversiones entonces se utiliza como justificación para excluir a los niños y niñas con discapacidad en el punto de matriculación. La falta de estudiantes matriculados con discapacidad entonces proporciona a los administradores escolares una carta blanca para afirmar que no es necesario invertir en recursos y adaptaciones necesarias para niños y niñas con discapacidad, porque ellos no están presentes en la escuela.

Pensar sobre inclusión en el salón como en una adición inasequible es común entre las escuelas de entornos con recursos bajos, pero esto es una malinterpretación de la realidad. Invertir en la inclusión beneficia a todos los alumnos, y muchas de las adaptaciones que alumnos necesitan puede realizarse por un costo bajo o gratuitamente. Esta brecha se extiende en las escuelas con recursos bajos y en situaciones de crisis, donde hay incluso un riesgo más grande de que la inclusión será vista como un lujo que tendrá que abordarse una vez que las necesidades más “básicas” se satisfacen. Esto solo hace más difícil el cambio significativo y más costoso de lograr a largo plazo. Las familias entienden esto y las escuelas inclusivas deberían hacer uso de sus conocimientos sobre cómo apoyar a niños y niñas con discapacidad a un precio bajo o gratuitamente.

De echo, un niño que tomó parte en las entrevistas en Colombia se referenció directamente en el valor de la flexibilidad y la voluntad de adaptar donde los recursos no son disponibles:

“Así que, en algunos espacios no tenemos intérpretes. Y, ¿qué recomendaría yo? Que nosotros sabemos que tal vez no es la culpa del profesor, pero que ellos deberían organizar estrategias para poder explicarnos una asignatura. Sí, tal vez no hacerlo de la misma manera con los alumnos que pueden escuchar, que escriben rápido, borran y no nos toman en cuenta.”
— Niño con discapacidad, Norte de Santander, Colombia

Falta de apoyo a las familias

En este momento, las brechas en implementación de la educación inclusiva están principalmente cerradas por familias de niños y niñas con discapacidad, que experimentan barreras de primera mano y por ellas retroceden. Estos miembros de familia, en realidad la mayoría de ellos son madres, están forzados a apoyar un sistema educativo que no prioriza la inclusión de todos los niños y niñas, y lo hacen en gran medida sin apoyo.

Los conocimientos de familiares sobre y las demandas para una educación inclusiva varía entre comunidades. Para las familias que viven en contextos similares, la diferencia entre la educación segregada, educación integrada y educación inclusiva no está siempre clara. Como resultado familias pueden hacer demandas que reflejan lo que ya existe en sus comunidades. En muchos casos, si la educación segregada es todo lo que una familia sabe que es disponible, esto puede ser la cosa por la que ellos abogan, particularmente donde los sistemas de educación segregada son profundamente penetrados. Para empoderar a las familias a continuar luchando contra las barreras a las que se enfrentan en acceso a la EiE, las familias necesitan apoyo y recursos para entender los derechos de sus hijos con discapacidad y contrarrestar la desinformación sobre su potencial y la habilidad de aprender.

Las familias carecen de apoyo para construir espacios en los que puedan conectar y trabajar juntos, como son apoyo entre los pares y grupos de abogacía. La mayoría de los miembros de las familias que participaron en las entrevistas compartieron que no sentían que apoyaban o que eran apoyados por otras familias con experiencias similares y que no estaban conectados a una OPD. Para las familias que están acostumbradas a abogar solas por sus hijos y sin apoyo, participar en el trabajo de una OPD puede ser transformativo. Ellos proporcionan espacios para conectar con otros que comparten experiencias similares y desarrollan entendimiento de sus derechos. Sin estos espacios para conexión entre los pares y la organización colectiva, las familias están más vulnerables a desinformación, y tienen menos capacidad de mantener la abogacía a lo largo del tiempo - aislamiento refuerza expectativas bajas. Gobiernos y agentes comunitarios raras veces invierten en apoyos a la organización familiar y desarrollo de las OPD, aunque esta infraestructura es fundamental para avanzar hacia la educación inclusiva.

Recomendaciones

La crisis de educación para los niños y niñas desplazados está creciendo. Es más importante que nunca que los agentes de EiE entiendan las barreras a las que se enfrentan los niños y niñas con discapacidad, para que puedan designar recursos limitados de manera más efectiva para garantizar su inclusión. Cuando no lo hacen, arriesgan impedir o incluso revertir el progreso hecho hacia el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible (SDGs) y las convenciones de derechos humanos como son CDN y CDPD. Niños y niñas con discapacidad y sus familias no pueden continuar a sufrir las consecuencias de la exclusión de la EiE - gobiernos, agentes humanitarios y las escuelas necesitan tomar acción.

La siguiente sección de recomendaciones establece los cambios que diferentes partes interesadas tienen que cumplir - gobiernos, agentes humanitarios, escuelas y las OPD - para garantizar que niños y niñas con discapacidad no están dejados atrás de la educación en situaciones de emergencias.

Niños y niñas con discapacidad y sus familias que viven en contextos de emergencias llaman al cambio a través de 6 recomendaciones clave:

- 1 Entrenar profesores y personal de escuelas sobre como adoptar prácticas inclusivas
- 2 Tratar a las familias como socio principal y brindarles apoyo real
- 3 Invertir en inclusión
- 4 Reforzar a las escuelas reforzando a las comunidades
- 5 Priorizar entendimiento de las necesidades de niños y niñas con discapacidad y sus familias en recopilación de datos
- 6 Coordinar con más eficiencia, incluso con las OPD

Recomendación 1

Entrenar profesores y administradores escolares sobre como adoptar prácticas inclusivas

Niños y niñas con discapacidad y sus familias sienten que sus profesores no les entienden o no saben cómo apoyarles. Entrenar a las escuelas y profesores sobre la pedagogía inclusiva y prácticas del salón inclusivas es esencial para remover las barreras a progreso y aprendizaje.

Gobiernos deberían:



- ✓ Incrustar entrenamiento de pedagogía inclusiva y gestión de salón en el plan curricular para el entrenamiento inicial de profesores para todos los futuros profesores - no solamente para especialistas o profesores de “educación especial”
- ✓ Mandar que las escuelas eliminen las políticas de matriculación excluyente, incluidos los requerimientos de documentación médica o certificados de discapacidad
- ✓ Supervisar los indicadores de inclusión al asesorar el rendimiento de las escuelas y la programación de EiE
- ✓ Consultar a los niños y niñas con discapacidad y a sus familias sobre las brechas en las prácticas inclusivas

Las organizaciones humanitarias deberían:



- ✓ Entrenar a todo el personal que trabaja en la EiE inclusiva - desde el nivel mundial hasta el nivel de campo - sobre los derechos de niños y niñas con discapacidad a la educación inclusiva
- ✓ Asociarse con las OPD para garantizar que el entrenamiento incluya las perspectivas reales y consejos de niños y niñas con discapacidad y miembros de sus familias

Escuelas deberían:



- ✓ Proporcionar profesores activos con entrenamientos continuos sobre pedagogía inclusiva y gestión de salón
- ✓ Realizar un entrenamiento continuo al personal nonacadémico en escuelas sobre la inclusión
- ✓ Evaluar a los profesores sobre su uso de las prácticas inclusivas como criterio en las evaluaciones de rendimiento

Recomendación 2:

Tratar a las familias como socio principal y brindarles apoyo real

Desde entrar en las escuelas y tomar el papel del profesor de apoyo hasta educar a sus hijos con discapacidad en casa cuando ellos son excluidos, las familias de niños y niñas con discapacidad están cerrando la brecha de educación en emergencias.

Las familias tienen que ser reconocidas como socios clave para la educación inclusiva, y provistos de apoyo real para ayudarles a jugar ese papel. Estas acciones son esenciales para remover las barreras al acceso y aprendizaje.

Gobiernos deberían:



- ☒ Consultar las familias de los niños y niñas con discapacidad sobre sus necesidades
- ☒ Proveer apoyo económico y de sustento a familias de niños y niñas con discapacidad en contextos de emergencias
- ☒ Financiar mecanismos a través de los que las familias pueden aprender sobre los derechos educativos de su hijo, incluidas las inversiones y los recursos para los entrenamientos y fortalecimiento de las OPD.
- ☒ Comprometerse a garantizar la representación de las OPD y familias en la planificación de respuestas ante las emergencias.
- ☒ Mandar la inclusión de los representantes familiares y de las OPD en grupos de trabajo de EiE nacionales y regionales y juntas de diseño de políticas

Las organizaciones humanitarias deberían:



- ☒ Consultar a las familias de los niños y niñas con discapacidad sobre las barreras a las que se enfrenta su hijo en acceso a la programación de EiE
- ☒ Trabajar en colaboración con las OPDs para apoyar a los programas que enseñan a familias sobre el derecho de su hijo a educación inclusiva

- ✓ Financiar las redes de desarrollo de apoyo entre pares y grupos de abogacía para las familias de niños y niñas con discapacidad que viven en comunidades impactadas por crisis
- ✓ Construir apoyo para las familias como una componente principal de toda la programación de EiE, no una adición opcional
- ✓ Tomar en cuenta las necesidades de los padres de orígenes diferentes al diseñar los programas - por ejemplo, padres de niños y niñas con discapacidad que también tienen discapacidad, o padres que no atendieron escuela

Escuelas deberían:



- ✓ Entrenar a los profesores sobre el papel de las familias como socios clave
- ✓ Documentar consejos de familia relacionados con las necesidades de apoyo específico de su hijo y los estilos de aprendizaje o comunicación.
- ✓ Prohibir a los profesores a pedirles a los padres que proporcionen apoyo en el salón
- ✓ Crear mecanismos para profesores de consultar a las familias sobre las necesidades de apoyo y alojamiento
- ✓ Mandar la participación de las familias en toma de decisiones sobre el apoyo para su hijo con discapacidad
- ✓ Crear espacios para padres de niños y niñas con discapacidad en comités de padres o en otros grupos de toma de decisiones de padres dentro de la escuela

Recomendación 3: Invertir en inclusión

Familias sienten que los gobiernos y las escuelas no proporcionan el apoyo y los recursos necesarios para que su hijo sea incluido. Es necesaria la acción para remover las barreras de acceso, barreras institucionales y las barreras asociadas con falta de recursos.

Gobiernos, escuelas y organizaciones humanitarias que trabajan en EiE tienen que invertir en inclusión - soluciones provisionales no crearán inclusión para niños y niñas con discapacidad, pero priorizarlos y garantizando que las escuelas tengan los recursos para apoyarlos sí la crearán.

Gobiernos deberían:



- ☒ Consultar a los niños y niñas con discapacidad, sus familias y sus OPDs sobre qué tipo de apoyo y recursos se necesitan para la EiE inclusiva
- ☒ Hacer presupuesto para la inclusión y ajustes razonables como parte del trabajo de cada departamento
- ☒ Invertir en la infraestructura física accesible de los entornos de escuelas - esto incluye ampliar las entradas, remover los obstáculos de los caminos y proporcionar los muebles de salón accesibles e iluminación apropiada
- ☒ Comprometerse a financiar los estándares mínimos de accesibilidad - esto significa cubrir los costos completos de materiales didácticos accesibles (como son Braille, tamaño grande de fuente, etc.), intérpretes de lengua de señas, y apoyo del salón en todos los salones
- ☒ Financiar el personal de apoyo apropiadamente entrenado en los presupuestos anuales de educación - incluido el presupuesto para los entrenamientos continuos
- ☒ Financiar las opciones de transportación confiables, físicamente accesibles y asequibles para que los niños y niñas con discapacidad lleguen a la escuela

- ✓ Incrustar el apoyo económico para el costo de educación en los sistemas de protección social y beneficios de emergencias

Las organizaciones humanitarias deberían:



- ✓ Invertir recursos en entrenamientos de personal sobre las prácticas inclusivas
- ✓ Comprometerse para incrustar financiación dedicada para incluir a los niños y a las niñas con discapacidad en la programación de la EiE

Escuelas deberían:



- ✓ Prohibir prácticas que requieren de familias a pagar de su propio bolsillo para “profesores sombra” o practicantes como una condición previa para la matriculación de su hijo con discapacidad
- ✓ Prohibir el rechazo de la matriculación basado en falta de recursos económicos para la inclusión

Recomendación 4:

Reforzar a las escuelas reforzando a las comunidades

Niños y niñas con discapacidad están frecuentemente excluidos de matriculación o excluidos en el salón por el estigma y la discriminación. Este estigma y la discriminación en el sistema educativo es un síntoma del estigma más amplio sobre las personas con discapacidad en la comunidad, y produce directamente barreras actitudinales.

Crear en el objetivo de las comunidades inclusivas y priorizar reducir el estigma en la comunidad también se traducirá en escuelas más inclusivas.

Gobiernos deberían:



- ☒ Consultar a los niños y niñas con discapacidad, sus familias y sus OPD sobre el estigma y cómo responder a él
- ☒ Desarrollar y aplicar rigurosamente las leyes antidiscriminatorias
- ☒ Desarrollar y aplicar las leyes que protejan el derecho a la educación inclusiva para todos los niños y niñas
- ☒ Establecer los comités de la inclusión basada en la comunidad que consistan de líderes locales, representantes de las OPD, familias de niños y niñas con discapacidad y el personal de escuela
- ☒ Financiar e implementar las iniciativas de seguridad y concienciación en la comunidad que tienen como objetivo el acoso a nivel de la calle que impacta a los niños y niñas en su camino a la escuela

Las organizaciones humanitarias deberían:



- ☒ Trabajar con las OPD para entender el estigma contextual e interseccional a la que se enfrentan niños y niñas con discapacidad y sus familias, y realizar programación que responda a sus experiencias
- ☒ Incluir a los facilitadores con discapacidad en la programación contra el estigma liderada por la comunidad, como parte de las intervenciones de EiE

- ✓ Asegurar que las políticas y procedimientos de salvaguardar incluyan medidas para proteger a los niños y niñas con discapacidad y sus familias del estigma y la discriminación, y proporcionar apoyos donde ocurran incidentes
- ✓ Asegurar que los mecanismos de informar sobre acoso escolar y discriminación sean claros, confidenciales y accesibles a las personas con necesidades comunicativas diferentes (p. ej. proporcionar formatos fáciles de leer, apoyos visuales o métodos de comunicación alternativa)
- ✓ Entrenar a los líderes religiosos y de comunidad y el personal de escuela para que puedan identificar signos de abuso y discriminación a las que se enfrentan niños y niñas con discapacidad

Escuelas deberían:



- ✓ Desafiar a los estereotipos sobre niños y niñas con discapacidad entre el personal, estudiantes y familias
- ✓ Entrenar a los profesores y el personal a intervenir de inmediato cuando niños y niñas con discapacidad se enfrentan a acoso, llamados por nombres o agresión por parte de sus pares.
- ✓ Terminar con la práctica de estigmatizante de forzar a los niños y niñas con discapacidad de repetir cursos.
- ✓ Promover activamente el uso de lengua de señas y otras herramientas y prácticas de comunicación accesible en las escuelas y la comunidad más amplia

Recomendación 5:

Priorizar entendimiento de las necesidades de niños y niñas con discapacidad y sus familias en recopilación de datos

Niños y niñas con discapacidad y sus padres son desatendidos por la programación humanitaria. No solo que sus necesidades no se satisfacen, sino que muchas familias sienten que no están tomadas en cuenta por las organizaciones que deberían apoyarles - organizaciones humanitarias no saben dónde están sus niños y niñas, o como ponerse en contacto con ellos.

La recopilación de datos efectiva es un precursor para la programación efectiva - para que los niños y niñas con discapacidad sean incluidos en la programación de la EiE y que sus barreras sean removidas, ellos necesitan ser reflejados en los datos.

Gobiernos deberían:



- ☒ Tomar medidas para capturar los niños y niñas con discapacidad “escondidos” en la recopilación de datos
- ☒ Harmonizar los conjuntos de datos sobre la población en los departamentos gubernamentales para asegurar que las diferentes partes interesadas están trabajando partiendo de la misma información
- ☒ Recopilar información sobre la discapacidad que puede ser desagregada en censos nacionales
- ☒ Implementar campañas de registro civil accesibles durante emergencias para identificar y documentar oficialmente niños y niñas con discapacidad

Las organizaciones humanitarias deberían:



- ☒ Identificar a los niños que están fuera de escuelas no captados por datos de educación recopilados por los gobiernos
- ☒ No confiar solamente en las listas para planificación de programas del período pre-crisis
- ☒ Utilizar los métodos de identificación basados en la comunidad para encontrar a los niños y niñas que ya habían sido excluidos antes de la crisis

- ✓ Consultar con las OPD y líderes con discapacidad en la comunidad para captar datos cualitativos sobre las barreras a educación en emergencias.
- ✓ Medir *por qué* los niños y niñas están excluidos, no solamente *si* están excluidos
- ✓ Diseñar los sistemas de recopilación de datos que descubren las barreras sistémicas, como son las políticas de matriculación discriminatorias, faltas de las adaptaciones necesarias de salones, los abandonos de la escuela como resultado de discriminación, etc.
- ✓ Desagregar datos para entender las experiencias de los niños y niñas que se están enfrentando a formas múltiples de marginalización, como son las niñas con discapacidad, niños y niñas con necesidades de apoyo altas, y niños y niñas que están completamente fuera del sistema escolar
- ✓ Cambiar a las métricas de supervisión y evaluación de datos de salida simples (como es la asistencia de los padres en talleres) a datos de resultados (seguir la asistencia continua y el aprendizaje).
- ✓ La participación de las OPD como líderes y asesores para la recopilación de datos

Escuelas deberían:



- ✓ Revisar regularmente los datos sobre el progreso y los logros que son desagregados por discapacidad, para identificar las barreras que todavía existen.

Recomendación 6:

Coordinar con más eficiencia, incluso con las OPD

Niños y niñas con discapacidad y sus familias tienen dificultades a obtener acceso al apoyo que necesitan en una situación de crisis - un número alto de actores involucrado en la provisión del apoyo en emergencias y falta de un único punto de entrada significan que las familias tienen dificultades de gestionar sistemas complicados y no saben a quién dirigirse por apoyo.

Las familias quieren ver la coordinación entre gobiernos, agentes humanitarios y otras partes interesadas que tienen sus necesidades en la mente: ellos llaman a los agentes involucrados en la respuesta de emergencias, incluida la EiE, para trabajar juntos de manera más eficiente para el beneficio de las familias. Coordinación mejor elimina las barreras al acceso.

Gobiernos deberían:



- ✓ Consultar a los niños y niñas con discapacidad y a sus familias sobre las barreras a acceder el apoyo
- ✓ Optimizar los sistemas burocráticos - crear puntos únicos de entrada para las familias que intentan acceder apoyo del gobierno en período de crisis.
- ✓ Coordinar entre el registro civil y otros departamentos para garantizar que la identificación que falta o los certificados de discapacidad no son una barrera a acceder servicios.
- ✓ Proveer financiación directa a las OPD locales como colaboradores formales de asesorías y derivaciones en el sistema de respuesta en emergencias.

Las organizaciones humanitarias deberían:



- ✓ Coordinar utilizando el sistema de clúster y otros mecanismos para crear puntos únicos de entrada para las familias que intentan acceder apoyo durante la crisis.
- ✓ Colaborar con las OPD, que pueden conectar a las familias aisladas y brindar perspectivas clave sobre los desafíos de gestionar servicios de discapacidad

- ✓ Coordinar los sistemas de gestión de casos interregionales que permitan las necesidades de apoyo de niños y niñas y estrategias de aprendizaje exitosas para acompañarlas, y prevenir que las familias comiencen desde el principio cada vez que se mudan.

Escuelas deberían:



- ✓ Estar dialogando con proveedores de servicios y programación en las situaciones de crisis para derivar a las familias que necesitan apoyo.
- ✓ Proporcionar información a los padres de niños y niñas con discapacidad sobre el apoyo disponible de las organizaciones humanitarias de las que pueden no estar conscientes
- ✓ Coordinar los “relevos” directamente con las escuelas previas, agencias humanitarias o las OPD locales para transferir seguramente la información sobre el alojamiento del niño o niña y su perfil de aprendizaje

Conclusión

Los marcos de trabajo mundiales legales, como es el CDPD, mandan que todos los niños y niñas tienen el derecho a la educación inclusiva - un derecho que existe, y especialmente, durante la situación de crisis. Sin embargo, como ya hemos ilustrado claramente en las experiencias de los niños y niñas y sus familias en Colombia y Níger compartidas a lo largo de este informe, estas políticas no se traducen en los derechos realizados, y las brechas significativas quedan y amenazan de prevenir o incluso revertir el progreso.

Los marcos de trabajo mundiales de derechos humanos en aislamiento no se traducen a la implementación de la educación inclusiva porque están mal aplicados - los entornos de aprendizaje segregados persisten en muchos países donde la CDPD fue ratificada, incluso donde las leyes nacionales han sido alineadas con los mandatos de la educación inclusiva. En realidad, la existencia de estos marcos legales significa poco sin los mecanismos para supervisar el cumplimiento, identificar violaciones y llamar a las escuelas a responsabilidad cuando fallan a cumplir con sus obligaciones.

Niños y niñas con discapacidad y sus familias que viven en Colombia y Níger compartieron sus experiencias en gestionando sistemas complejos, desafiando la discriminación y abogando para los derechos de sus hijos en gran medida sin el apoyo. Esto no es la rendición de cuentas. Una madre luchando para matricular a su hijo en una escuela ordinaria no es un sustituto para un sistema robusto de aplicación que garantiza que ningún niño o niña sea rechazado en primer lugar. Esta brecha se amplifica más en situaciones de crisis durante la que la supervisión y la rendición de cuentas son más difíciles de mantener, así que la exclusión es más probable de quedar no documentada y no desafiada.

En las situaciones de emergencia, el cumplimiento llega a ser incluso más difícil de supervisar. La necesidad de moverse rápido ayuda a las organizaciones a justificar cuando dejen fuera a los niños y niñas con discapacidad. Falta de recursos se utiliza como excusa para evitar cumpliendo con la inclusión. Las emergencias crean barreras nuevas para niños y niñas con discapacidad, que antes no existían. Niños y niñas que requieren más apoyo para ser incluidos se van a final de la cola.

Como resultado, el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad está violado en contextos de emergencias.

Estas brechas en abordar las barreras identificadas por niños y niñas y sus familias durante las entrevistas son todas interconectadas y se refuerzan una a la otra. Niños y niñas con discapacidad no se toman en cuenta de manera suficiente en las situaciones de emergencias. Las políticas discriminatorias posibilitan la exclusión, los profesores con formación insuficiente perpetúan expectativas bajas, gobiernos y escuelas continúan evitar las inversiones en inclusión, y las familias sin apoyo están dejadas a cerrar las brechas y sin la supervisión confiable y cumplimiento, nada cambiará.

Salvaguardar el derecho a la EiE inclusiva no puede seguir recayendo a las familias de los niños y niñas con discapacidad que luchan contra sistemas deficientes.

Armados con un entendimiento de las experiencias reales de acceso a la EiE en crisis y las 6 recomendaciones hechas por niños y niñas con discapacidad y sus familias, las partes interesadas de la EiE tienen la evidencia que necesitan para tomar acción real.

El sector de EiE tiene que rendir cuentas en asegurar que los niños y niñas con discapacidad no fueron excluidos de la educación inclusiva en emergencias, o arriesgar la continuación de haber fallado a proteger niños y niñas con discapacidad y sostener sus derechos.