

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Derecho

Maestría en Derechos Humanos

Mención en Exigibilidad Estratégica

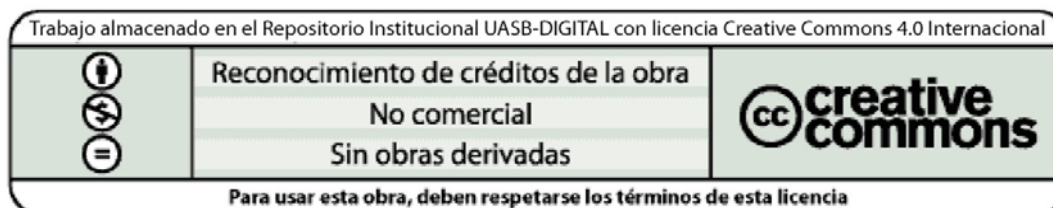
**Políticas educativas para garantizar el derecho humano a la educación
inclusiva de niñas, niños y adolescentes con trastorno del espectro
autista**

ULPTS-MANABÍ, 2017-2018

Fernanda Estefanía Villacís Ganchozo

Tutora: María Antonia Manresa Axisa

Quito, 2019



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Fernanda Estefanía Villacís Ganchozo, autora de la tesis titulada “Políticas educativas para garantizar el derecho humano a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. ULPTS-MANABÍ, 2017-2018”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Derechos Humanos con mención en Exigibilidad Estratégica, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: agosto de 2019

Firma: Fernanda Estefanía Villacís Ganchozo

Resumen

La presente investigación parte con la conceptualización del derecho a la educación para plasmar su evolución, pues desde sus primeras concepciones buscaba asegurar el acceso de todas las personas al mismo, su gratuidad, así como que a través del desarrollo y autonomía de los individuos se contribuya a la realización de los demás derechos económicos, sociales y culturales. Para en la actualidad, tener una comprensión inclusiva que insta a los estados a asumir el compromiso de adoptar las medidas necesarias para que sus sistemas educativos se adapten a las necesidades de los y las estudiantes.

El surgimiento de la inclusión a partir del modelo de integración educativa, es un proceso continuo cuyo más grande desafío es diseñarlo e implementarlo bajo el enfoque de derechos humanos. En ese sentido, se resalta que las políticas educativas del Ecuador han avanzado e intentado dar respuesta a los estándares del Derecho Internacional de los Derechos Humanos sobre educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Sin embargo, no se ha logrado eliminar las brechas de desigualdad en el ámbito educativo, lo cual ha afectado la realización de los componentes del derecho a la educación, especialmente la aceptabilidad y adaptabilidad.

En lo específico de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se analizó la experiencia de la asociación “Un lugar para tus sueños”, de la provincia de Manabí a fin de conocer la realidad de la inclusión educativa para dicho grupo e identificar las principales problemáticas, y a partir de ello realizar una propuesta para la exigibilidad estratégica de su derecho humano a la educación inclusiva y lineamientos de políticas públicas.

En virtud de ello, se realizó un estudio desde una perspectiva amplia que comprendió a las instituciones del Estado y uno más específico que obedece al contexto de la asociación para establecer las principales problemáticas de la inclusión de niñas, niños y adolescentes con TEA.

Palabras clave: inclusión, TEA, educación, discriminación, derechos humanos.

A Dios, por guiarme y ayudarme siempre a cumplir mis sueños, mismos que me permiten ser un ente positivo para la sociedad.

A mis convicciones, por darme fuerzas para no desmayar en la obtención de mis metas.

A los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, TEA, por motivarme a luchar por la igualdad de oportunidades.

A la Universidad Andina Simón Bolívar, lugar donde mi pensamiento crítico tomó forma.

A mi familia, amigos, maestros y compañeros que en esta maravillosa etapa de mi vida, me apoyaron y contribuyeron a que me construya continuamente en alguien más humana.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo Primero Debates de inclusión, protección del derecho a la educación y TEA	17
1. El derecho a la educación.....	17
1.1 Marco de protección internacional.....	19
1.2 Perspectiva histórica de la educación inclusiva	23
1.3 Integración e inclusión educativa.....	27
1.4 Contexto Latinoamericano de la educación inclusiva.....	29
2. Componentes del derecho a la educación	34
3. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	36
3.1 TEA y educación.....	39
3.2 Inclusión de los niños con TEA en el sistema de educación regular	41
4. Educación inclusiva en el Ecuador y marco de protección nacional	44
4.1 Políticas educativas	48
4.2 Igualdad y equidad	50
Capítulo segundo	55
Políticas educativas de inclusión de niñas, niños y adolescentes con TEA, caso ULPTS ...	55
1. Situación del TEA en el Ecuador	56
1.1 Planes y agendas nacionales.....	57
1.2 TEA, estadísticas.....	61
2. Avances del derecho a la educación en Manabí, asociación ULPTS.....	71
2.1 Asequibilidad	73
2.2 Accesibilidad.....	78
2.2.1 No discriminación	78
2.2.2 Accesibilidad material.....	82

2.2.3 Accesibilidad económica.....	83
2.3 Aceptabilidad	83
2.4 Adaptabilidad	86
Capítulo tercero	91
Una verdadera inclusión en el sistema educativo ecuatoriano.	91
1. Construcción de políticas educativas inclusivas	91
1.1 Problemáticas identificadas.....	92
1.2 Problema social convertido en agenda pública	92
2. Estrategias	94
2.1 Lineamientos para garantizar la educación inclusiva.....	99
2.2 Mecanismos para que las madres y los padres de familia de las niñas, niños y adolescentes con TEA garanticen su derecho a la educación inclusiva	107
Conclusiones y recomendaciones.....	113
Bibliografía.....	119
Anexos.....	133
Anexo 1: Vía crucis del diagnóstico	133
Anexo 2: Publicaciones UNESCO.....	133
Anexo 3: Lista de entrevistas	137
Anexo 4: Nómina de personas con TEA, asociación ULPTS.....	137
Anexo 5: Solicitud de adaptaciones curriculares	140
Anexo 6: Escuelas del milenio	141
Anexo 7: Tasas netas de matrícula en educación general básica	142
Anexo 8: Tasa neta de matrícula en educación primaria	142
Anexo 9: Tasa neta de matrícula en bachillerato	142
Anexo 10: Tasa neta de matrícula en educación secundaria.....	142
Anexo 11: Tasas brutas de matrícula en educación general básica.....	142

Anexo 12: Tasa bruta de matrícula en educación primaria.....	143
Anexo 13: Tasa bruta de matrícula en bachillerato.....	143
Anexo 14: Capacitaciones en Educación Inclusiva a nivel nacional	143
Anexo 15: Informe Técnico MSP-DND-2018-1866-INF.....	145

Introducción

En la República del Ecuador la normativa constitucional, legal y reglamentaria en materia de educación ha establecido disposiciones y políticas tendientes a garantizar la educación inclusiva. Estas disposiciones aplican a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, así como a grupos históricamente discriminados, por ejemplo, pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianos. Con base en ello, el enfoque de esta investigación se centrará en analizar las políticas educativas que se han implementado en nuestro país y determinar si estas garantizan el derecho humano a la educación inclusiva de niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), desde la experiencia de la Asociación Un lugar para tus sueños (ULPTS).

Se dará cuenta de la perspectiva histórica de este derecho, para ubicar los avances y sucesos de esta materia en América Latina, y con especial énfasis en el caso ecuatoriano. Se resaltarán que las acciones por universalizar la educación y evitar la discriminación hacia grupos que ahora son considerados de atención prioritaria, surgió con un enfoque de integración que se fue transformando en lo que hoy se conoce como inclusión.

En razón de lo dicho se hará una pequeña diferenciación entre el concepto de integrar e incluir. Puesto que la acción de integrar no alcanza a adaptar los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos,¹ por lo que implica que “en esos modelos, los y las estudiantes deben adaptarse a las normas, estilos, hábitos y prácticas existentes en el sistema educativo”.² Y, la inclusión abarca a muchos grupos excluidos y genera transformaciones profundas, en los procesos de enseñanza y formas organizativas de las instituciones educativas. En consecuencia, esta diferenciación es elemental para tratar los demás componentes de la presente investigación.

¹Rosa Blanco en Eliseo Guajardo Ramos, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17, http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1979/Art_GuajardoRamosE_IntegracionyInclusion_2009.pdf?sequence=1.

² Suiza Oficina Internacional de Educación, “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”, *Oficina Internacional de Educación*, 2008, 10, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf.

Toda vez que muchas prácticas de los espacios educativos continúan aplicando el enfoque de integración, no se ha podido alcanzar el nivel deseado de inserción escolar y permanencia de las personas con discapacidad en instituciones ordinarias, vulnerándose el derecho humano de la educación inclusiva a pesar que la Constitución de la República del Ecuador, reconoce el derecho a la educación inclusiva y da prioridad a las políticas públicas y a la inversión para garantizar la igualdad e inclusión social en el ámbito educativo.³ Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, LOEI, garantiza la igualdad de oportunidades a grupos con necesidades educativas especiales.⁴ Mientras que la Ley Orgánica de Discapacidades dispone que la autoridad educativa promueva la educación inclusiva.⁵ Aún más, el Acuerdo Ministerial No. 295-13 de 15 de agosto de 2013, que expidió la Normativa referente a la atención a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas.⁶

Así mismo, se avanzó en la institucionalidad, el Ministerio de Educación cambió la denominación de la Subsecretaría de Coordinación Educativa por Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva,⁷ instancia a la cual corresponde la ejecución de las políticas de educación inclusiva. No obstante, no ha sido posible evidenciar la concretización de la igualdad material para los niños/as con discapacidad dentro del sistema educativo, esto se afirma con base en las experiencias de los padres y madres de niños con TEA que integran la asociación ULPTS.

Sobre esta base, se evidenciará que, si bien la República del Ecuador cuenta con un marco normativo y de políticas públicas tendientes a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, su acceso y permanencia en el sistema educativo, en la práctica existen problemas en la materialización del derecho, mientras persiste una inadecuada aplicación de estas leyes.

³Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008, art. 26.

⁴ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*, Registro Oficial 417, Segundo Suplemento, 31 de marzo del 2011, artículo 2, literal v.

⁵ Ecuador, *Ley Orgánica de Discapacidades*, Registro Oficial 796, Segundo Suplemento, 25 de septiembre del 2012, artículo 28.

⁶Ecuador MINEDUC, *Acuerdo 0295-13*, Registro Oficial 93, Suplemento, 15 de agosto de 2013.

⁷Ecuador MINEDUC, *Estatuto Orgánico de Procesos del Ministerio de Educación, Acuerdo Ministerial 20*, Registro Oficial Edición Especial 259, Suplemento, de 7 de marzo de 2012.

Para la obtención de hallazgos se realizó un abordaje en dos niveles, a) Macro, desde los niveles de las instituciones del Estado y sus políticas públicas, mediante información cualitativa y cuantitativa; y, b) Micro, a nivel de individuos, padres y madres de familia, docentes, autoridades nacionales y provinciales de educación, para estudiar las percepciones sobre los resultados de las políticas, obteniéndose información cualitativa, por lo cual lo obtenido no permite generalizar una realidad, es sólo una muestra.

En ese sentido, en el primer capítulo se analiza el concepto del derecho a la educación desde lo establecido en los tratados internacionales de derechos humanos, la perspectiva histórica de la educación inclusiva, el modelo de inclusión educativa en el Ecuador, diferenciándose los conceptos de integración e inclusión educativa y evidenciándose que en nuestro país existe un marco normativo, al igual que políticas públicas que han recogido los estándares internacionales en materia de educación inclusiva. Del mismo modo, se examinaron los conceptos del TEA para articularlo al campo educativo.

En el segundo capítulo, se observó el contexto y lo concerniente a los planes y agendas nacionales antes de analizar las experiencias de los padres y madres de niños y niñas con TEA de la asociación ULPTS, también las versiones de docentes y autoridades educativas, para con ello hacer un diagnóstico y determinar los problemas existentes en la aplicación de las políticas educativas, en las instituciones del sistema de educación regular. Establecer los avances en las cuatro A (asequibilidad –disponibilidad-, cumplimiento de la accesibilidad, aceptabilidad –calidad- de la educación, adaptabilidad) que componen el derecho a la educación. Finalmente, el tercer capítulo, recoge los hallazgos del primer y segundo capítulo para hacer una propuesta de política pública que garantice no sólo el acceso al derecho a la educación inclusiva, sino que la misma cumpla con los componentes de dicho derecho.

Capítulo Primero

Debates de inclusión, protección del derecho a la educación y TEA

En el presente capítulo se realiza una conceptualización del derecho a la educación de acuerdo a las definiciones planteadas por los tratados internacionales de derechos humanos vigentes. El propósito de ello es reafirmar que es un derecho fundamental de todas las personas; y tener una comprensión más clara del desarrollo histórico del derecho a la educación inclusiva. Se conceptualizará el modelo de integración e inclusión, y en la misma línea se presentarán los avances de algunos países de la región, incluido el Ecuador. Se abordará la definición del TEA, y su inclusión educativa. Adicionalmente, se expondrá lo concerniente a las políticas educativas del Ecuador, observando los principios de igualdad y equidad.

1. El derecho a la educación

Los derechos humanos son y serán el resultado de diversas construcciones históricas en aras de reivindicar la dignidad de las personas. En 1945, en la ciudad de San Francisco, posterior a los sucesos acontecidos en la Segunda Guerra Mundial, que cincuenta países acuerdan fundar la Organización de las Naciones Unidas con el objetivo de velar por la paz mundial. En 1948, se promulga la Declaración Universal de Derechos Humanos. Desde entonces, se ha intentado fundamentar y dar un concepto progresivo respecto del contenido de los derechos humanos, mediante diversas teorías como la iusnaturalista, positivista, ético – dualista, histórico – relativista, antropológica y teoría crítica (político relacional o realista), sobre ésta última se realizará una breve exposición, puesto que su fundamentación se enmarca en los procesos emancipatorios que surgen en aras de tener derechos.

Es Joaquín Herrera Flores el propulsor de la teoría crítica, cuestionó los derechos, por tanto defendió la tesis de que éstos son procesos, resultado provisional de luchas que en un primer momento permitan el acceso a los bienes, pues si no se dan condiciones materiales para vivir con dignidad, es decir, educación, vivienda, trabajo, entre otras, y también las

inmateriales en igualdad, no habrían derechos.⁸ La postura de Herrera Flores, ante el presente análisis se resume en que los derechos humanos son producto de una lucha constante por y para vivir con dignidad. Sobre esta base es innegable que la educación es la piedra angular para que se sigan conformando sociedades democráticas, equitativas, igualitarias e inclusivas.

La educación transforma vidas, los especialistas en derechos humanos resaltan la relación del derecho a la educación con los demás derechos humanos, puesto que potencian el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos ellos.⁹ Y ahora con el desarrollo conceptual de educación inclusiva se intenta dar un salto del primer precepto de que la educación es un derecho de todas las personas hasta llegar al punto de mirar a este derecho como el que dará respuesta a los grupos históricamente excluidos. Para el caso de las personas con discapacidad, se argumenta lo siguiente:

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples discapacidades están restringidas al hogar o, cuando mucho, a instituciones segregadas que han venido llamándose colectivamente de “educación especial”. Ese paradigma se basa en el convencimiento de que estas personas no pueden educarse y que constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular. De hecho, hay una frecuente renuncia por parte de las escuelas regulares a matricular a los estudiantes con discapacidad o, cuando la matrícula se concreta, de expulsarlos porque resulta más difícil educarlos.¹⁰

Ante ello vale recoger el análisis de Katarina Tomasevski para quien definir a la gente como capital humano obviamente difiere de considerarla como sujeto de derechos. Para ella, las diferencias entre capital humano y derechos humanos se ven bien ilustradas en la consideración de los niños y niñas con discapacidades físicas y cognitivas.¹¹ En consecuencia, para este tiempo presente no sólo se trata del derecho a la educación sino del

⁸Joaquín Herrera Flores, “De qué hablamos cuando hablamos de derechos humanos: los derechos humanos como procesos”, En *La reinención de los derechos humanos* (Sevilla, ES: Editorial Atrapasueños, 2008), 18-29.

⁹Pablo Latapi Sarre, “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.14 no.40 México ene./mar. 2009, X, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci_arttext&tlng=en.

¹⁰Camila Crosso, “El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 81, http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf.

¹¹Katarina Tomasevski, “Indicadores del Derecho”, *Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de la Plata*, 21, <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>.

derecho a la educación inclusiva, cuyo más grande desafío para los Estados es mirarla y diseñarla bajo el enfoque de los derechos humanos.

1.1 Marco de protección internacional

La DUDH, dicta que todas las personas tienen derecho a la educación, que ésta debe ser gratuita al menos en lo concerniente a instrucción elemental.¹² Pese a ello, es inobjetable que en los momentos actuales y a nivel global este precepto no tiene un cumplimiento total. Han existido avances sumamente importantes en torno al derecho a la educación, pero aún se evidencia muchos vacíos y deficiencias en los modelos educativos puestos en práctica, porque el acceso a las escuelas y colegios sigue bloqueado para muchas personas que se encuentran en una situación de exclusión y/o pobreza.

Con posterioridad a la definición de educación incluida en la DUDH, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (CLDEE), determinó que:

[...] La educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz [...].¹³

Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), contiene un concepto que si bien guarda gran similitud, define de modo más integral al derecho a la educación, se estableció que:

[...] la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.¹⁴

¹² ONU Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948, art. 26, A/RES/217(III).

¹³ UNESCO Conferencia General, *Convención relativa a la Lucha contra Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 14 de diciembre de 1960, art. 5, 11 C/Resolutions, CPG.61/VI.11.

¹⁴ ONU Asamblea General, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre de 1966, art. 13, A/RES/2200 A (XXI).

Tanto la definición de la CLDEE, como la contenida en el PIDESC, se caracterizan por enfatizar en que la educación permite el pleno desarrollo de la personalidad humana. Empero el PIDESC remarca en el sentido de dignidad que le otorga a las personas, por ende se convierte en más integral.

En la Observación General No. 13, se amplía la definición expuesta en líneas anteriores, reafirmando que la educación es un derecho humano intrínseco, que dota de autonomía a las personas y que “debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana”,¹⁵ y que se compone por cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad (no discriminación, accesibilidad material, accesibilidad económica), aceptabilidad y adaptabilidad. Dichas características deben ser respetadas y protegidas por los estados partes. Así mismo al ser interrelacionadas se convierten en esenciales, puesto que comprenden la existencia de instituciones, programas de enseñanza de calidad, no discriminación, métodos adecuados y por supuesto flexibles para atender las necesidades del estudiantado en todos los contextos.¹⁶

En el Foro Mundial de Educación se convino que: “La educación, empezando por la atención y educación de los niños pequeños y siguiendo con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es fundamental para la capacitación del individuo, la eliminación de la pobreza, en el hogar y en la comunidad y un mayor desarrollo social y económico”.¹⁷

En la Convención Sobre los Derechos del Niño, se encuentra asimismo una definición sobre el derecho a la educación. No sólo se enfatiza que la educación de los niños se debe ejercer en igualdad de oportunidades, sino que ésta deberá “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”.¹⁸ La educación debe ser entendida como un derecho humano autónomo, el mismo que se efectiviza en condiciones de igualdad y bajo estándares de calidad a fin de que propicie el desarrollo, capacidades y talentos de todas las personas, puesto que la educación transforma

¹⁵ ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación general N° 13 El derecho a la educación (artículo 13)*, 08 de diciembre de 1999, párr. 4, E/C.12/1999/10.

¹⁶ *Ibíd.*, párr. 6.

¹⁷ UNESCO Foro Mundial Sobre Educación, 2000. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes: comentario detallado del Marco de Acción de Foro Mundial de Educación de Dakar*, 26 al 28 de abril de 2000, párr. 51, ED.2000/CONF.211/1.

¹⁸ ONU Asamblea General, *Convención sobre los derechos del niño*, 20 de noviembre de 1989, art. 29, A/RES/44/25.

al ser humano y, en el caso de las personas con discapacidad, se potencia su importancia puesto que propicia su autonomía. Desde una visión social permite erradicar la exclusión y discriminación, dándose prácticas sociales enmarcadas bajo la visión de igualdad, donde las diferencias no clasifiquen a los seres humanos sino que los unifiquen. Esto permitirá hacer exigibles todos sus derechos, efectivizar la premisa de que gocen de sus libertades primordiales, potencien el sentido de su dignidad, se desenvuelvan en condiciones de igualdad y equidad.

En ese mismo sentido, las Convenciones sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer¹⁹ y sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,²⁰ remarcan que la educación debe ser garantizada en condiciones de igualdad, lo cual devela que el principio de no discriminación y el de igualdad de oportunidades lo rigen. Desde allí, se desarrollaron instrumentos que permiten colegir que el más alto estándar para exigir el derecho a la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes con autismo está contenido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su parte pertinente dispone: “1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida [...]”.²¹ Esta consideración se fundamenta en que si bien son aplicables los estándares del PIDESC, es en la referida Convención señalada donde se enfatiza acerca de los sistemas de educación inclusivos.

Respecto al interés superior del niño, la Convención de los Derechos de los Niños (CDN), se constituyó como el primer instrumento internacional en esta materia. Establece que: “1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”.²² [El subrayado me pertenece]

¹⁹ ONU Asamblea General, *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, 18 de diciembre de 1979, art. 3, resolución 34/180.

²⁰ ONU Asamblea General, *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, 13 de diciembre de 2006, art. 2, A/RES/61/106.

²¹ *Ibíd.*, art. 24.

²² ONU Asamblea General, *Convención sobre los derechos del niño*, art. 3.

Tiempo después, la Observación General 14 del Comité de los Derechos del Niño, intentó darle un significado jurídico; sin embargo, y en base a los diferentes casos de vulneración de derechos de las niñas, niños y adolescentes, se evidencia que éste es un problema de Estado que necesita de una intervención inmediata a fin de que se respeten sus derechos humanos e interés superior.

Igualmente, la mencionada Convención, determina que: “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos [...]”.²³ En el mismo orden de ideas, se ha insistido en que uno de los beneficios más grande de la inclusión será proporcionar en la medida de lo posible igualdad de oportunidades, de modo que si esto no se materializa, no se estaría cumpliendo con las disposiciones de la Convención.

Así también, la CDN, dispone que: “1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades [...]”.²⁴ Precisamente, el principal objetivo de incluir a los niños con discapacidad en el sistema de educación regular, el potenciar a lo máximo sus talentos y habilidades. El PIDESC, dispone: “1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]”.²⁵

A este respecto, cabe anotar dos puntos importantes sobre este postulado: 1) el desarrollo de la personalidad humana, que debe ser estimulado en la infancia y sin una educación adecuada no sería posible; y, 2) El sentido de la dignidad, para por sobre otro factor dotarle de autonomía a los niños y jóvenes.

Con esta base, la Observación General No. 20 del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales deja por sentado que los Estados tienen una obligación inmediata y de alcance general respecto de la erradicación de la discriminación formal y

²³ *Ibíd.*, art. 28.

²⁴ *Ibíd.*, art. 29.

²⁵ ONU, Asamblea General, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, art.

sustantiva de forma y de fondo. Al realizar un análisis comparativo de las definiciones expuestas, no cabe la menor duda que la educación es un derecho humano que propicia el respeto y cumplimiento de los demás derechos humanos, que este derecho corresponde a todas las personas y que por ningún motivo se puede excluir de su acceso a nadie. Asimismo, se evidencia que la educación propicia la armonía de los individuos y, por ende, sociedades pacíficas. Por otra parte, queda claro que la gratuidad es obligación de los Estados y, que si bien el cumplimiento de este derecho y sus contenidos es progresivo, es imperante una evaluación y seguimiento continuo a fin de eliminar las barreras existentes.

1.2 Perspectiva histórica de la educación inclusiva

Los derechos humanos, se van concretando en la medida que se ejercen las luchas desde lo individual hasta lo colectivo, como lo sostiene Herrera.²⁶ El punto de partida son los bienes exigibles para vivir con dignidad, y uno de esos bienes es la educación. Atendiendo a estas consideraciones, es importante que desde una perspectiva histórica se analice la evolución y conquistas obtenidas por las personas con discapacidad en el ámbito educativo, puesto que de lo contrario no se podrían subsanar las problemáticas actuales.

En ese sentido, el surgimiento de la concepción de la educación “especial”, data de finales del siglo XIX y se afianzó en el siglo XX en Europa. A este respecto, es relevante señalar que los primeros avances en esta materia no se alcanzaron precisamente por la voluntad política de los gobernantes, sino por la lucha de los movimientos sociales. Como señala Favela y Guillén, la relación entre democracia y movimientos sociales tiene que ver con la construcción de derechos, y que en temas de educación y salud, los trabajadores del sector público son uno de los grupos más activos en la lucha social contemporánea, principalmente por la reivindicación de derechos.²⁷

En la década de 1970, se empieza a hablar de Necesidades Educativas Especiales (NEE),²⁸ abriendo el espacio para otros niños que, sin necesariamente tener discapacidad, presentaban problemas de aprendizaje. Se abrió el debate sobre las condiciones sociales y

²⁶ Herrera Flores, *La reinención de los derechos humanos*, 22.

²⁷ Margarita Favela y Diana Guillén, *Lucha social y derechos ciudadanos en América Latina. En América Latina, Los derechos y las prácticas ciudadanas a la luz de los movimientos populares* (Buenos Aires: Clacso, 2009), 21-49, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gavia/02lucha.pdf>.

²⁸ OREALC/UNESCO, *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad I SIRIED. Propuesta metodológica*, diciembre de 2010, pág. 30, OREALC/2010/PI/H/15.

culturales en las que estaban envueltos a fin de trabajar en el mejoramiento de sus realidades, adicionalmente, apareció la figura del docente integrador. El concepto de NEE, surgió a partir del “Informe Warnock”,²⁹ en este se indicó que “el concepto de “necesidad educativa especial”, es de carácter unificador. Esto implica que en ningún caso puede considerársele revolucionario,³⁰ porque constituye un pequeño paso hacia el objetivo de universalizar la educación, no pretende romper con el esquema. Esta afirmación hace un llamado a entender a la educación como un derecho universal que no debe excluir a ninguna persona que manifieste una atención menor y/o diferente a la de su semejante que no tiene dificultades para el aprendizaje. Aseverar que esto no es revolucionario, se refiere estrictamente a que atender las necesidades educativas especiales no es una concesión, sino parte del cumplimiento del derecho a la educación.

En 1990, se realiza la primera Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, impulsada por la UNESCO, cuyo objetivo fue promulgar una declaración sobre las necesidades básicas de aprendizaje, conocida como la Declaración de Jomtien, con miras a materializar la igualdad de oportunidades para los excluidos del sistema educativo, sugiriéndose la implementación de diversas metodologías. Desde aquel suceso la educación inclusiva empezó a tomar espacio en el contexto internacional, a estudiarse y evolucionar,³¹ hecho que se configuró como un compromiso histórico de todos los países participantes para universalizar y mejorar la educación, empezando por el nivel básico la conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Tres años después, el 20 de diciembre de 1993, se aprobaron las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad,³² contenidas en veintidós disposiciones, catalogadas como el resultado del Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, e instó a los Estados

²⁹ España Universidad de Granada, “Informe Warnock”, *Aula virtual de psicología*, accedido 08 de enero de 2019, párr. 1 https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm.

³⁰ Adriana Cecilia Diez, “Las necesidades educativas especiales. Políticas educativas en torno a la realidad”, *Cuadernos de antropología social*, versión On-line ISSN 1850-275X, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100010.

³¹ UNESCO Conferencia Mundial sobre Educación para todos, *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, 5 al 9 de marzo de 1990, s/n núm., http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

³² ONU Asamblea General, *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, 4 de marzo de 1994, A/RES/48/96.

reconocer el principio de igualdad de oportunidades y a asumir la responsabilidad de la educación de personas con discapacidad.³³

Estos acontecimientos fueron el precedente para que se convoque a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, en Salamanca, España, en 1994, donde se aprobó la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. El espíritu de la conferencia al igual que el de los referidos documentos, fue la reafirmación de que el derecho a la educación es intrínseco de todas las personas dentro del sistema educativo de cada uno de los países, sin importar las diferencias y/o necesidades educativas especiales, delineando acciones para disminuir las brechas de segregación.

En el mismo orden de ideas, es sustancial insistir en que dichos instrumentos, establecieron entre otras directrices, que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.³⁴ Así, esta declaración es más específica respecto de las líneas de acción que deberán emplear los gobiernos para que la educación atienda a cada uno de los y las estudiantes, ya que la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y su marco de acción brindaron lineamientos más generales sobre los servicios de educación básica. Por lo expuesto, se concluye que la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción marcaron la ruta para el proceso de construcción de un sistema educativo regido por el principio de igualdad, permitiendo de este modo responder a las demandas de los niños y niñas.

Hablar de un sistema educativo regido por el principio de igualdad comprende que desde los espacios físicos, metodologías de enseñanza, actitudes y, sobre todo, el lenguaje que se utilice por parte de los educadores hacia los y las estudiantes no sean discriminatorios y, por ende, se genere el respeto por las diferencias. Es importante exponer que las necesidades educativas especiales no sólo engloban a los niños con discapacidades, sino también a aquellos con dificultades de aprendizaje, y que dicho principio de integración se efectiviza cuando se concretan una serie de cambios que principalmente requieren reformas

³³Ibíd., artículo 6.

³⁴ UNESCO Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad, *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, 7-10 de junio de 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

normativas, en los modelos de enseñanza, currículos, infraestructura, entre otros componentes.

Conviene señalar que las declaraciones anotadas fueron el precedente para que se efectuara el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, y a la par otros eventos de este tipo desarrollados en distintos países. El Foro Mundial sobre la Educación, constituyó la culminación del decenio dedicado a la Educación para Todos, iniciado en 1990, de la misma manera que la Evaluación de la Educación para Todos del año 2000.³⁵ Sobre aquellos resultados se adoptó un marco de acción con el objetivo de conminar a los gobiernos a velar por el cumplimiento y aplicación de las estrategias allí definidas. Esta referencia permite comprender los avances posteriores en el ámbito de la educación inclusiva en el contexto de América Latina.

En la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos (Mascate, Omán), se expidió el Acuerdo de Mascate,³⁶ donde se reafirmó a la educación como un derecho humano fundamental de toda persona, además de que la agenda de la educación para después de 2015 debía ser ambiciosa, transformadora, holística, basada en derechos y con una perspectiva de equidad e inclusión, se amplió la visión de los documentos sobre educación que lo presidieron. Este acuerdo contribuyó para las metas de educación propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Por último, la Declaración de Incheon³⁷ y Marco de Acción para la educación 2030 y realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades y sus metas) se mantiene en la línea de trabajar arduamente por alcanzar el gran objetivo de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. La mencionada Declaración fue el resultado del Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, República de Corea,³⁸ con el fin de definir políticas que permitan la consolidación del objetivo de una educación para todos. Se hace un énfasis sobre la inclusión y equidad en la educación, situando estos

³⁵ UNESCO Foro mundial sobre la educación, *Informe Final*, 26-28 de abril de 2000, s/n núm., ED.2000/WS/29.

³⁶ Omán Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, “Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Macaste”, 2014, 2, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>.

³⁷ UNESCO Foro Mundial sobre la Educación, *Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, 19 al 22 de mayo de 2015, pág. 4, ED-2016/WS/28.

³⁸ *Ibíd.*, 4.

principios como indispensables y transformadores “para hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje”.³⁹

Sobre la inclusión y la equidad en la educación se realizó el compromiso de ejecutar los cambios necesarios en las políticas de educación, especialmente para quienes tengan discapacidad; en el mismo sentido para poner de relieve a la equidad, la inclusión y la igualdad de género se planteó hacer cambios en los contenidos, enfoques, estructuras y las estrategias de financiación de la educación. Finalmente, para mejorar las estrategias indicativas, se propuso cambios en los contextos manteniendo la pertinencia, crear alianzas eficaces, en particular entre los sectores público y privado, y velar por que los empleadores y sindicatos contribuyan a hacerlas efectivas.

1.3 Integración e inclusión educativa

La integración educativa se ha entendido como la capacidad de que los y las estudiantes con dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, reciban educación. Sobre este enfoque y/o modelo se ha dicho que el proceso resulta conflictivo, porque en su definición y desarrollo participan distintos actores sociales –sujetos e instituciones.⁴⁰ El uso de la palabra “conflictivo” cobra sentido en la medida en que se cuenta con diversas concepciones y posturas referentes a que estudiantes sin y con NEE asociadas o no a la discapacidad se eduquen en el mismo entorno, lo cual lleva a subrayar el hecho de que este proceso se ve amenazado principalmente por la discriminación, segregación y estigmas, generando exclusión para las personas con discapacidad y/o NEE a que se desenvuelvan en igualdad de condiciones.

En lo atinente a la integración Gerardo Echeita, afirma que:

Los procesos de integración escolar al uso que hemos visto desarrollarse en el último cuarto de siglo en distintos países y canalizado, mayoritariamente, como un asunto técnico que tiene que ver con unos pocos alumnos (a algunos de los considerados con necesidades educativas especiales), que estaban fuera de los centros ordinarios o regulares del sistema, a los que se

³⁹ *Ibíd.*, 7.

⁴⁰ Argentina Asociación de Magisterio de Santa Fe, “La integración escolar”, *Asociación de Magisterio de Santa Fe*, accedido 10 de noviembre de 2018, 5, <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje4/CTERA%20-%20Comision%20de%20Educacion%20Especial%20-%20La%20integracion%20escolar%20-.pdf>.

ha invitado a estar dentro, si bien bajo la perspectiva de que se “asimilen o acomoden” a los patrones culturales de “la normalidad” imperante.⁴¹

Esto, implica asumir al estudiante como un problema que debe adaptarse al espacio y a las personas que están dentro para que puedan adquirir destrezas propias del proceso educativo, la inclusión cambia este sentido. La integración se ha constituido como el primer momento en el objetivo de lograr que el derecho a la educación no sea restringido para nadie. Con ese punto de partida, se abrió el debate para que sean analizados los diferentes elementos que componen los sistemas educativos, de tal forma que nadie sea privado de la educación, pero no sólo apuntando al acceso como primer paso, sino a la permanencia de las y los educandos. Tal como se lo fuera señalado en líneas anteriores, este proceso de integración se ha catalogado como algo técnico, que concibe al individuo como el problema a resolver, y se diseña para que este se integre a lo existente. Por el contrario, la inclusión busca romper con este paradigma y situar a las instituciones educativas como el problema a resolver, que los sistemas educativos sean reformados para que no existan barreras de aprendizaje.

Para Rosa Blanco, la inclusión es más profunda, es un paso más allá de la integración escolar, excluido al sistema educativo, adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos.⁴² Estas necesidades no pueden ser generalizadas, este es un punto medular para que en la práctica pueda realizarse adecuadamente la inclusión, pues las discapacidades son de diferentes tipos y diferentes grados, por ello el acompañamiento será clave para detectar cuáles son las metodologías que deben ser aplicadas para cada estudiante.

De acuerdo a Florian, la educación inclusiva se entiende como un “conjunto de principios que garantizan que el estudiante con discapacidad sea visto como un miembro valioso y necesario en todos los aspectos de la comunidad escolar”,⁴³ lo cual sucederá una vez que en todos los miembros de la sociedad se cambie la concepción que se tiene de la

⁴¹Gerardo Echeita Sarrionandia, "Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto", *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6 (2): 8.

⁴²Rosa Blanco en Eliseo Guajardo Ramos, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17, http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1979/Art_GuajardoRamosE_IntegracionyInclusion_2009.pdf?sequence=1.

⁴³Cecilia Simón y Gerardo Echeita, “Capítulo 2. Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. Transformando la educación: la educación inclusiva y la transformación social”, (Madrid: Wolters Kluwer, 2013), 3. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educacion-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-practica.pdf>.

discapacidad. Que los y las estudiantes con discapacidad sean considerados “valiosos”, es la pretensión común en todas las definiciones que se han dado acerca del tema.

Según Ainscow, “la educación inclusiva se entiende como una respuesta a las prácticas de exclusión / expulsión disciplinaria que llevan a cabo los centros escolares frente a situaciones de conflictos de convivencia”.⁴⁴ A esta concepción que se enfoca en un tema más conductual, se da la lectura de que las dificultades que puedan surgir en el entorno educativo y propiamente en el aula de clase, no son exclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no la discapacidad, sino que pueden obedecer a problemas de adaptación, lo que originará discriminación y exclusión. En consecuencia, el argumento de Ainscow muestra que la inclusión educativa es muchísimo más amplio, va más allá de las condiciones médicas de un estudiante, por tanto las acciones estatales deben ser más precisas luego de analizar diferentes variables: ahí sí se dará la inclusión.

Cabe subrayar que, para la UNESCO, el objetivo de la educación inclusiva es:

Brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.⁴⁵

Esta definición coincide con aquellas de los autores anteriormente citados, en que la inclusión educativa conlleva un proceso de transformación de los sistemas educativos a fin de que todos los y las estudiantes se eduquen juntos, sin que ello se vea afectado por las diferencias físicas, sociales, culturales o de cualquier otra índole. Una percepción más comprensible por parte de la sociedad permitirá que ese proceso que además debe ser constante, no menoscabe los derechos humanos de nadie.

1.4 Contexto Latinoamericano de la educación inclusiva

⁴⁴Ibíd., 3.

⁴⁵UNESCO, *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, 2005, ED.2004/WS/39.

Cabe destacar que, en 2008, en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE),⁴⁶ realizada en Ginebra, doce países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela),⁴⁷ presentaron informes acerca de sus marcos normativos y legales, políticas, grupos prioritarios, entre otros, a fin de diagnosticar los problemas de sus respectivas coyunturas y plantear retos a mediano y largo plazo, en torno a la calidad y equidad en la educación. Como resultado de dicho evento se emitió un documento sobre la educación inclusiva en América Latina y el Caribe, denominado, “Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008”,⁴⁸ en el que se exponen los avances y retos pendientes de los países del continente.

Tabla 1
Avances y retos de la educación inclusiva

AVANCES	RETOS
<p>✓ Marco legislativo acorde a los principios, ideales o aspiraciones establecidos en declaraciones o convenciones internacionales.</p>	<p>✓ Ofrecer educación de calidad para todos.</p> <p>✓ Acceso universal a la educación.</p> <p>✓ Igualdad educativa o igualdad de oportunidades educativas.</p> <p>✓ La equidad o el acceso equitativo.</p> <p>✓ Justicia social.</p> <p>✓ Logro educativo.</p> <p>✓ En menor medida, integración. social y educación a lo largo de toda la vida, democracia, respeto de las diferencias, eficiencia, relevancia, pertinencia y eficacia.</p>

Fuente: UNESCO-OIE⁴⁹

Elaboración Propia

⁴⁶UNESCO-OIE, “La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008”, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Internacional de Educación*, 18-20 de noviembre de 2009, pág. 1 – 15, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf.

⁴⁷Andrés Payá Rico, “Políticas de educación inclusiva en América Latina”, *Revista Educación Inclusiva* Vol. 3, Nº 2, ISSN (Ed. Impr: 1889-4208).

⁴⁸UNESCO-OIE, “La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008”, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Internacional de Educación*, 18-20 de noviembre de 2009, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf.

⁴⁹ *Ibíd.*, 1 – 15.

El mencionado documento analizó la información relativa a 31 países de la región, con particular énfasis en los veinticinco países que realizaron sus informes durante la fase preparatoria o para la Conferencia.⁵⁰ Se analizó el marco normativo y legal, el marco general de política educativa, el enfoque adoptado o propuesto en materia de educación inclusiva, los grupos prioritarios mencionados, el currículo y la inclusión educativa, los indicadores citados y los problemas y desafíos.

En razón del enfoque y conceptualizaciones en materia de educación inclusiva, en la presente investigación se expondrá en primer lugar la visión de Argentina, al considerarla como la más comprensiva respecto de la educación inclusiva, en dicho país se concibe la inclusión como un aspecto de la calidad.⁵¹ En tal virtud, se entiende a la inclusión como un ejemplo de genuina política de derechos humanos porque no podría haber calidad educativa sin inclusión, lo cual sirve como un indicador para evaluar la educación, pues la calidad no se logrará entender al margen de una educación inclusiva.

Hay que destacar que el derecho a la educación permite que sean realizables otros derechos fundamentales para gozar de una vida digna, constituye la base principal para que las potencialidades de las personas se desarrollen y les doten de las condiciones necesarias a fin de desenvolverse en igualdad de oportunidades. Para el caso de Ecuador, se concluyó que: “La educación inclusiva se conceptualiza desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidez, a los niños, niñas y jóvenes sin distingo de ninguna naturaleza, ni discriminación de ningún tipo, sea racial, económica, cultural, étnica, religiosa y/o con capacidades diferentes o especiales”.⁵²

Para Brasil, “la educación inclusiva constituye un paradigma fundamentado en la concepción de derechos humanos que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables y supera el modelo de igualdad formal, pasando a incidir para eliminar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela”.⁵³ La concepción de Brasil sobre educación inclusiva muestra, sin lugar a dudas, la particularidad más marcada de este proceso, que es la visión respecto de la igualdad y la diferencia. Estas son realidades complementarias, no opuestas o contradictorias, puesto que lo contrario a

⁵⁰ *Ibíd.*, 3.

⁵¹ *Ibíd.*, 7.

⁵² *Ibíd.*, 8.

⁵³ *Ibíd.*, 7.

igualdad no es lo distinto sino la desigualdad. Por su parte, el respeto a la diferencia se da como resultado de comprender que todas las personas somos iguales en derechos. En efecto no pueden ser separadas ya que de lo contrario se impediría una igualdad material, no se podría pasar de la formal (legislación), es decir, el proceso se detendría en la existencia de un marco normativo y legal, en la práctica no se daría cumplimiento a dichos dispositivos jurídicos, de ese modo no se podrían eliminar las células de discriminación que siguen latentes.

En Perú, “se considera a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo, bajo el principio de una inclusión educativa que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables”.⁵⁴ Precisamente se debe hacer hincapié en que la inclusión abarca un universo más amplio que el de las personas con discapacidad, son muchos grupos entre ellos mujeres que por estructuras patriarcales están alejadas de las escuelas. Argentina, Ecuador, Brasil y Perú plasmaron en sus informes la existencia de un marco jurídico tendiente a garantizar la educación de sus habitantes, así como dispositivos legales relativos a los derechos de los niños. No está en discusión el hecho de que conciban a la educación como un derecho humano fundamental.

Se han realizado diversos eventos sobre educación inclusiva, varios de los cuales han sido recogidos por la UNESCO en sendas publicaciones, mismas que han sido esquematizadas a fin de establecer de una forma más clara la concepción sobre la inclusión educativa y las conclusiones que se realizaron en aras de contribuir a que se logre una educación de calidad. (Ver Anexo 1)

Desde la primer publicación, 2008, se conceptualiza a la educación inclusiva como un proceso que debe responder a la diversidad de los educandos y eliminar barreras; para 2010 se sitúa la educación inclusiva como un componente clave del derecho a la educación, y mucho más para el caso de las personas con discapacidad, que permitan no sólo satisfacer las necesidades de aprendizajes sino que permitan desarrollar su potencial humano. Esta idea es sostenida para 2013.

En ese mismo año, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago), publicó el documento denominado “Políticas educativas de

⁵⁴ *Ibíd.*, 7.

América Latina y el Caribe”.⁵⁵ El análisis realizado no incluyó las políticas educativas de Ecuador, pues las analizadas correspondieron a Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana. Sin embargo, develan la generalidad de dichas políticas en la región. El estudio, entre otras realidades, acerca de las políticas educativas concluyó que: “Hay una serie de metas educacionales que comparten varios países. Las metas más comunes son: mejorar la calidad, ampliar la cobertura y compensar a poblaciones vulnerables [...]”.⁵⁶ Uno de los retos es consolidar un sólido avance respecto de políticas educativas inclusivas, puesto que lo que mostró el informe responde a que la intención de lograr que diferentes grupos accedan, sean educados y se logre eliminar las brechas de desigualdad, no ha terminado de afianzarse.

Al año siguiente, se empieza a trabajar en sistemas de educación inclusiva, construyéndose los objetivos de ésta y resaltando lo fundamental de la participación de las personas con discapacidad en la sociedad. En 2016 se insiste en que este proceso brinda la oportunidad que todos sean parte de la clase ordinaria, que aprendan juntos, donde se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje. Y, 2017 definir a este proceso como el eje fundamental para una educación de calidad para todas las personas, e insistir en que los sistemas educativos inclusivos permitan una valoración positiva de la diversidad.

Finalmente, esta evolución conceptual que se da a partir de diversos análisis sobre la inclusión educativa en América Latina, enfatizan en que los y las estudiantes deben aprender de y con sus compañeros, que debe hacerse una valoración positiva de la diversidad y adoptar las medidas necesarias para que la educación sea inclusiva puesto que ésta se constituye como un eje fundamental del derecho a una educación de calidad.

Se observa que las conclusiones enfatizan en la importancia de que la educación sea abordada con enfoque y/o perspectiva de derechos, a fin de lograr un desarrollo integral de los potenciales de los educandos. Un punto importante a ser destacado recae en las dimensiones de una educación de calidad, esto es: 1) Relevancia, finalidades y contenidos; 2) Pertinencia, la educación debe tener tal sentido que permita forjar identidad en las

⁵⁵UNESCO-OREALC, “Las políticas educativas de América Latina y el Caribe”, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 2018,<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>.

⁵⁶ *Ibíd.*, 20.

personas; 3) Equidad, propiciar la igualdad de condiciones; 4) Eficacia, lograr metas; 5) Eficiencia, la existencia y buena utilización de recursos. Finalmente, se insiste en que el componente de la accesibilidad demanda ser aplicado para que las escuelas y aulas sean el espacio donde todos los y las estudiantes en su diversidad aprendan juntos. Y, que las normas jurídicas deben perfeccionarse y permitir que el derecho a la educación sea plenamente exigible y, en último caso, justiciable.

2. Componentes del derecho a la educación

A finales de los años noventa se realizaron los primeros esfuerzos por crear indicadores de derechos humanos,⁵⁷ en un primer momento se definieron los estructurales, de procesos y de resultados. No obstante, se ha debatido sobre los indicadores educativos e indicadores del derecho a la educación. En torno a los primeros se determinaron dos problemáticas:

- 1) No se centran lo suficiente en la discriminación. La tasa de alfabetización no muestra a los grupos vulnerables y no provee información del riesgo de estos grupos para el acceso o exclusión a la escuela.
- 2) No miden con base en el criterio de los derechos humanos. Los indicadores educativos sólo proveen información cuantitativa. La tasa de inscripción escolar no ofrece elementos para conocer su calidad.⁵⁸

Respecto de la segunda problemática, Katarina Tomasevski, ha afirmado que:

Los indicadores educativos señalan el propósito central de la educación, es decir, los rendimientos de los estudiantes. Su creación es guiada por el simple esquema de ingreso-proceso-resultado. Mientras que en los indicadores del derecho a la educación los derechos humanos amplían este marco analítico para captar la interrelación entre la educación y la sociedad. El ingreso de los niños y niñas a la escuela significa la entrada de seres humanos distintos, cuya diversidad debe ser tomada en consideración para que la educación se adapte a ellos.⁵⁹

⁵⁷ María Mercedes Ruiz Muñoz, “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Revista Sinéctica*, No.43 Tlaquepaque jul./dic. 2014, s/p, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006.

⁵⁸ Gauthier de Beco, “*Right to Education Indicator based on the 4 A framework Concept Paper*”, *Right to education*, 2009, 4 - 45, https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf.

⁵⁹ Katarina Tomasevski, “Indicadores del Derecho”, *Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de la Plata*, 42, <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>.

De lo indicado anteriormente se desprende que la inclusión vendría a ser un resultado de diseñar y ejecutar políticas educativas con enfoque de Derechos Humanos y así estos indicadores servirían para medir si la educación está fomentando el desarrollo de la personalidad de los y las estudiantes. En ese sentido, Tomasevski sostiene que las estrategias financieras globales pueden impedir la realización del derecho a la educación, razón por la cual los indicadores del derecho a la educación serán una poderosa herramienta para su modificación.⁶⁰

Ahora bien, a partir del análisis sobre los indicadores del derecho a la educación la ex Relatora del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de ONU, Katarina Tomasevski realizó una propuesta denominada modelo de las 4 A, que se configuran como los componentes del derecho a la educación y que busca desde los derechos humanos organizar las obligaciones estatales de la siguiente manera:

Asequibilidad de la educación: Dos obligaciones, 1) como derecho civil y político, admisión de establecimientos educativos. 2) como derecho económico y social, gratuidad de la educación y como derecho cultural respeto a la diversidad.⁶¹

Acceso a la educación: el derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible.⁶²

Aceptabilidad de la educación: engloba criterios de calidad de la educación, como seguridad, cualidades profesionales de los maestros. Sin embargo, los gobiernos deben establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados.⁶³

Adaptabilidad de la educación: Requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio de interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño.⁶⁴

De esta propuesta surgieron otros modelos, por ejemplo UNICEF y UNESCO, quienes plantearon que el derecho al acceso a la educación y sus elementos esenciales eran la educación en todas las fases de la niñez y después de ésta. Que la disponibilidad y accesibilidad de la educación debía darse en igualdad de oportunidades. Que el derecho a una educación de calidad y sus elementos esenciales consistían un programa de estudios amplio, pertinente e integrador. El aprendizaje y la evaluación basados en los derechos

⁶⁰Ibíd., 9.

⁶¹Ibíd., 12.

⁶²Ibíd., 12.

⁶³Ibíd., 12.

⁶⁴Ibíd., 13.

humanos y un entorno que no resulte hostil al niño, sino que sea seguro y saludable. Y, que el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje y sus elementos esenciales eran el respeto de la identidad, el respeto de los derechos de participación y el respeto a la integridad.⁶⁵

Por este último postulado de participación se desprende una notoria diferencia entre la propuesta de Tomasevski y el modelo de UNESCO y UNICEF, ya que para estos organismos reconocer la función positiva de la participación de los niños en el proceso educativo, represente un gran avance que ayudaría a mejorar los indicadores. Otra diferencia se enmarca en el hecho que la propuesta de Tomasevski otorga más carga al Estado, lo sitúa como el primer actor del cumplimiento de este derecho.⁶⁶

Además, al contrastar los dos modelos se evidencia que el de los organismos internacionales no aborda de manera profunda el tema de adaptabilidad para las niñas y niños con discapacidad. En cambio, sí aporta elementos relevantes tales como proponer estrategias y herramientas que podrían aplicarse por los Estados para medir el derecho a la educación. Así, este modelo destaca la participación de los niños no sólo como sujetos de derecho, sino sujetos involucrados de manera activa en la evaluación del derecho a la educación.⁶⁷ De cualquier modo, ambos modelos dan preponderancia a lo fundamental que resulta implementar el enfoque de derechos humanos para lograr una educación inclusiva que es una educación de calidad.

3. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Existe una diversidad de discapacidades, en distintos tipos y grados, y el autismo hasta ahora está considerado como un tipo de discapacidad. Empero, ¿qué es el TEA?, Desde una perspectiva clínica, es entendido de la siguiente manera:

El término trastornos del espectro autista (TEA) agrupa cinco cuadros clínicos según el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th Edition, Text Revision (DSM-IV-TR), ocho si seguimos la *Clasificación Internacional de Enfermedades*, 10.^a edición (CIE-

⁶⁵ María Mercedes Ruiz Muñoz, “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Revista Sinéctica*, No.43 Tlaquepaque jul./dic. 2014, s/p, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ María Mercedes Ruiz Muñoz, “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, *Revista Sinéctica*, No.43 Tlaquepaque jul./dic. 2014, X, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006.

10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Todos ellos se caracterizan por dificultades cualitativas de la interacción social, con profunda falta de empatía y de reciprocidad social, incapacidad para reconocer y responder a los gestos y las expresiones de los demás, dificultades en la comunicación, y falta de flexibilidad en el razonamiento y los comportamientos, con un repertorio estereotipado de actividades e intereses.⁶⁸

La Organización Mundial de la Salud (OMS), maneja los siguientes conceptos:

- Los TEA son un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringidas, estereotipadas y repetitivas.
- Los TEA aparecen en la infancia y tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta. En la mayoría de los casos se manifiestan en los primeros 5 años de vida.
- Los afectados por TEA presentan a menudo afecciones comórbidas, como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno de déficit de atención e hiperactividad.
- El nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas.⁶⁹

Esta conceptualización del trastorno quiere decir que factores como el comportamiento, comunicación y lenguaje son lo que principalmente implica que se desencadenen afecciones como la ansiedad, déficit de atención e hiperactividad que es lo que, por ejemplo, en un aula escolar, tiende a dificultar los aprendizajes y enseñanzas cuando no se cuenta con los protocolos que permitan contrarrestar las situaciones descritas.

Otra definición apunta a que el TEA “se caracteriza por déficit graves y alteraciones generalizadas en múltiples áreas del desarrollo. Se incluyen alteraciones de la interacción social, anomalías de la comunicación y la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas”.⁷⁰ Aunque a lo largo de los años se han propuesto teorías explicativas de esta patología, no se ha encontrado una causa que responda adecuadamente a todos los interrogantes de este síndrome.⁷¹ Empero, las discusiones al respecto continúan, los

⁶⁸PM. Ruiz-Lázaro, M. Posada de la Paz, F. Hijano Bandera, “Trastornos del espectro autista. Detección precoz, herramientas de cribado”, *SCIELO Revista Pediatría de Atención Primaria*. 2018, pág. 382, http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v11s17/8_espectro_autista.pdf.

⁶⁹ Organización Mundial de la Salud, “Trastornos del espectro autista”, *OMS*, 04 de abril de 2017, párr. 1-4, <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

⁷⁰Pierre Pichot, “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales”, *Instituto Municipal de Investigación Médica – Departamento de Informática Médica, España*, 1995, pág. 40, <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagnoc3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>.

⁷¹ Ana María Ardila, María Camila Trujillo, Natalia Wilches, “Teorías Explicativas del Autismo. Una revisión Teórica” (tesis, Universidad de la Sabana, España, 2008), 4, <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/7493/124049.pdf?sequence=1>.

estudios son diversos, no sólo se intenta conceptualizarlo de una manera más precisa sino identificar las causas y, consecuentemente el tratamiento.

Es importante señalar que en 2016 se realizó un estudio denominado “Determinación Social del Autismo en Ecuador”, espacio, vida y salud, miradas transformadoras, donde se plasmó lo siguiente:

En el estudio biopsicosocial clínico genético de las personas con discapacidad en Ecuador realizado por la Misión Solidaria Manuela Espejo en el 2012, se define el autismo dentro de la discapacidad en la comunicación/atención. A partir de un trabajo con todas/os los actores: personas dentro del EA [...] sociedad civil, academia, instituciones públicas y privadas, se definió el autismo desde la perspectiva de la neurodiversidad.⁷²

Cabe señalar que Catalina López, trabaja el autismo como una forma de neurodiversidad, y no como una patología o una enfermedad; y pide, junto a las asociaciones de adultos autistas la concienciación ciudadana y el apoyo estatal, para poder apoyar a estas personas, que tienen otra forma de ser y ver el mundo.⁷³ El concepto de neurodiversidad se impone como la brújula para guiar el quehacer educativo, surge en el seno de la comunidad Asperger/autista por la activista australiana, Judy Singer y se busca comprensión sobre que no existe un modelo arquetípico y normalizado propio de la esencia humana, sino muchas formas diversas de ser un ser humano y operar y funcionar mentalmente.⁷⁴

Destaca que las principales características del trastorno son las dificultades en la comunicación y lenguaje para lo cual es indispensable que se cuenten con terapeutas del lenguaje y/o fonoaudiólogos. Así también, que a pesar del importante cambio respecto de la clasificación del TEA, antes considerado discapacidad intelectual, ahora discapacidad psicosocial, el problema de los diagnósticos no se termina de resolver, y respecto de los carnets continúan siendo motivo de exclusión en las instituciones educativas y en muchos

⁷²UASB, “Determinación Social del Autismo en Ecuador, Espacio, vida y salud, miradas transformadoras”, *Universidad Andina Simón Bolívar*, 2016, pág. 3, <http://www.uasb.edu.ec/documents/62049/1751294/Determinaci%C3%B3n+Social+del+Autismo+en+el+Ecuador++Catalina+Lopez+%28Universidad+Andina++Ecuador%29/d33ba25c-c7aa-4dbd-8724-54e38844edd4>.

⁷³Catalina López, docente investigadora del Área de Salud y Coordinadora de la Maestría en trastornos del desarrollo infantil, mención autismo de la Universidad Andina Simón Bolívar, entrevistada por la autora, 16 de mayo de 2019.

⁷⁴Miguel López Astorga, “Neurodiversidad y razonamiento lógico, la necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo”, *Revista Educación Inclusiva Vol. 3, N. v°2,99*, (Universidad de los Lagos, Chile), ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208.

casos motivo de enviarlos a escuelas especializadas cuando no todos los niños y niñas con TEA deben asistir a una de ellas.⁷⁵

En razón de lo expuesto, las personas con esta condición presentan mayores dificultades para vincularse con sus semejantes. Sin embargo, en lo absoluto las características de la condición representa un impedimento para que se propicie una armónica interacción y convivencia, lo que demandan es una mayor atención y comprensión, para lo cual es indispensable que se visibilicen las necesidades de los y las estudiantes. En el ámbito educativo resulta un desafío que de un modo sencillo se puede sortear con las herramientas que el conocimiento ofrece. Por ello, en el siguiente apartado se desarrollará aspectos que marcan el comportamiento de las niñas, niños y adolescentes con autismo dentro de la esfera de la educación.

3.1 TEA y educación

La comunicación e interacción constituyen dos aspectos de dificultad en el proceso de quien padece autismo. Es cierto que los y las estudiantes, docentes, y todo el personal de las instituciones no necesariamente conocen las características del trastorno; sin embargo, asumir la situación como un desafío, más no como un problema o barrera en el proceso de aprendizaje propiciará que la discriminación no se convierta en una constante. Esto, sumado a la iniciativa de buscar herramientas que permitan atender con calidez las necesidades educativas de dicho grupo, se permitirá consolidar escenarios favorables para que los y las estudiantes con TEA se eduquen con calidad.

A lo largo del tiempo, se han desarrollado técnicas como la denominada de imitación, que consiste en que el niño/a adquiera la habilidad de imitar roles de otras personas para que sean más sociables, dicha técnica ha sido catalogada como un pilar fundamental para el proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA,⁷⁶ para que se facilite el proceso y se eliminen estos obstáculos, la inclusión de este grupo se concreta mayormente cuando los espacios educativos se adaptan a los requerimientos que pudieran presentar. A todo esto, se ha

⁷⁵ Catalina López, docente investigadora del Área de Salud y Coordinadora de la Maestría en trastornos del desarrollo infantil, mención autismo de la Universidad Andina Simón Bolívar, entrevistada por la autora, 16 de mayo de 2019.

⁷⁶ Autismo diario, “La imitación como base del aprendizaje en los Trastornos del Espectro del Autismo – Parte I”, *Autismo diario*, 15 de diciembre de 2011, párr. 1, <https://autismodiario.org/2011/12/15/la-imitacion-como-base-del-aprendizaje-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo-parte-i/>.

asumido la idea de que las niñas y niños con TEA no pueden permanecer en las aulas sin experimentar desesperación o molestarse por el habla y los comportamientos de los demás niños.

El trastorno se caracteriza por diversos grados de severidad, por lo tanto, se recomienda realizar el perfil funcional del niño y adolescente con TEA, para establecer las necesidades individuales y familiares, las mismas que serán ayudadas en el Sistema Nacional de Salud, de educación y de ayuda social; promoviendo la inclusión socio educativa.⁷⁷ En razón de ello, es importante enfatizar que no todos los casos son susceptibles de inclusión en escuelas regulares. Más allá de aquella realidad los casos que sí lo son demandan una serie de esfuerzos y recursos por parte de la entidad educativa, como por ejemplo, docentes psicoterapeutas especializados. Con una correcta implementación del modelo inclusivo se podrá lograr que las y los niños con TEA se eduquen en escuelas regulares alcanzando el máximo de su potencial. También es oportuno resaltar que la agresividad que se pudiesen manifestar en determinadas situaciones no es una dificultad en sí misma, lo sería el hecho de no saber cómo reaccionar frente a ella, todo se puede contrarrestar y controlar al ejecutarse prácticas inclusivas.

En Ecuador, para 2016, Elena Díaz e Ivonne Andrade, realizaron un estudio sobre estudiantes con TEA en la ciudad de Quito, y concluyeron que: “La mayoría de niños y jóvenes con TEA están excluidos de la educación regular” y “si bien los profesionales en educación pertenecientes a la muestra habían escuchado acerca del autismo, su conocimiento era limitado y muy pocos sabían cómo manejar la problemática”.⁷⁸ Los resultados de dicho estudio, podrían reflejar una realidad distinta a la actual, por lo cual la presente investigación realizada en otra situación, momento y contexto develará si persiste la exclusión o se han logrado minimizar las barreras para los y las estudiantes con TEA.

Han sido y son las madres y los padres de familia de niñas, niños y adolescentes con TEA los propulsores de acciones y medidas que permitan generar concientización y empatía hacia ellos, e indudablemente en el ámbito educativo los miedos se disparan al existir

⁷⁷Ecuador Ministerio de Salud Pública, “Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento”, 2017, 24, https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2014/05/GPC_Trastornos_del_espectro_autista_en_ninos_y_adolescentes-1.pdf.

⁷⁸ Elena Díaz Mosquera, Ivonne Andrade Zúñiga, “El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2015. 163-181. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935009.pdf>.

desconocimiento del trastorno. Con base en ello, es imperativo determinar las falencias existentes en las políticas educativas del país, para contribuir a la garantía por el derecho humano a la inclusión de estudiantes con autismo. De igual modo, es necesario coadyuvar a que las y los docentes se comprometan en capacitarse para afrontar el reto de impartir enseñanzas a dicho grupo. A pesar de ello, las problemáticas del derecho a la educación inclusiva, no son propias de las niñas y niños con TEA, sino de niñas y niños con diferentes necesidades educativas en base a su condición, toda vez que existen diferentes tipos de discapacidad. Por lo tanto, no sólo es conveniente insistir o ejercer presión sobre las autoridades educativas y los órganos competentes en el ámbito de la inclusión para el rediseño de las políticas educativas, sino para que el seguimiento en la correcta aplicación de las mismas sea integral.

3.2 Inclusión de los niños con TEA en el sistema de educación regular

La inclusión de estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad ha ido ganando el interés de organismos e instituciones competentes gracias a las acciones de la sociedad civil. Día a día se busca dar significado a este proceso, rediseñar las herramientas existentes y crear nuevas que permitan garantizar el derecho a la educación, se trabaja en la concientización para que se haga prevalecer el principio de igualdad y no discriminación.

En el Ecuador la normativa constitucional, legal y reglamentaria en materia de educación ha establecido disposiciones y políticas tendientes a garantizar la educación inclusiva no sólo de niñas, niños y adolescentes con discapacidad sino también de grupos históricamente discriminados. Sobre esta base, el enfoque de mi investigación se centrará en analizar las políticas educativas que se han implementado en Ecuador y si éstas están garantizando el derecho humano a la educación inclusiva de niños y adolescentes con TEA.

En un primer momento, para propiciar la inclusión en la esfera de la educación del país, se dio paso a la creación de instituciones especializadas. Así, existen 107 instituciones educativas especializadas fiscales, a nivel nacional, de las cuales se cuenta siete en la provincia de Manabí, es decir, un 6.95%. Cabe anotar que dichas instituciones son una modalidad de atención del sistema educativo de tipo transversal e interdisciplinaria dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a las discapacidades no

susceptibles de inclusión.⁷⁹ No obstante, las referidas instituciones en algunos casos sirven de base educativa y preparatoria para una posible inclusión de los y las estudiantes al sistema regular,⁸⁰ lo cual en la práctica, si fuera inadecuadamente manejado, podría ocasionar efectos contrarios a los planteados en la política.

En lo que respecta a las instituciones del sistema educativo regular, se diseñó e implementó las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI), para cada uno de los distritos de educación. En la actualidad existen 140 UDAI a nivel nacional, correspondiendo doce a la provincia de Manabí, es decir, un 8.5%. La finalidad de las mismas es asegurar no sólo el acceso sino la permanencia de los y las estudiantes, constituyéndose como una pieza clave de la ansiada inclusión.⁸¹

La escolarización de los y las estudiantes con TEA, dependerá en gran medida del conocimiento previo del trastorno, quizás más que los espacios físicos. Los factores son varios: la infraestructura de los centros, las prácticas de las y los docentes, la vinculación con las y los compañeros de aula, la corresponsabilidad de los padres y madres de familia, así como tener claramente identificado el nivel de autismo en los y las estudiantes. El Reglamento de la LOEI, distingue necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad y asociadas a la discapacidad. Dentro de éstas últimas sitúa al autismo, síndrome de asperger, síndrome de Rett, entre otros, como trastornos generalizados del desarrollo.⁸² Este tipo de trastornos generalizados del desarrollo han sido definidos como perturbaciones graves para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas,⁸³ hechos que caracterizan a las personas con TEA, razón por la que han sido clasificados dentro de este contexto.

⁷⁹ Ecuador Ministerio de Educación, “Instituciones de educación especializada”, *Ministerio de Educación*, accedido 12 de noviembre de 2018, párr. 1 <https://educacion.gob.ec/instituciones-de-educacion-especializada/>.

⁸⁰ *Ibíd.*, párr. 2.

⁸¹ Ecuador Ministerio de Educación, “Unidad de Apoyo a la Inclusión UDAI”, *Ministerio de Educación*, accedido 09 de julio de 2019, párr. 1 <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>.

⁸² Ecuador, *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial 754, Suplemento, 26 de julio de 2012, última reforma 04 de mayo de 2018, art. 228.

⁸³ Uruguay Centro de Estudios y Rehabilitación Integral, “Trastorno generalizado del desarrollo”, *Centro de Estudios y Rehabilitación Integral*, 12 de noviembre, pág. 22 http://centroceri.com/articulos/trastorno_generalizado_del_desarrollo.pdf.

La Ministra de Salud, Verónica Espinoza dio a conocer que “en Ecuador un total de 1.581 personas han sido diagnosticadas con algún tipo de autismo”,⁸⁴ no obstante, según datos del propio Ministerio de Salud Pública, actualizados a 14 de diciembre de 2018, 2.409 personas fueron diagnosticadas con algún tipo de autismo, correspondiendo 109 a la provincia de Manabí, es decir, el 4.5 % del total nacional personas diagnosticadas con autismo, en un rango de edad e 5 a 20 años.

La inclusión de estudiantes con TEA es un gran reto, pues el acceso no resulta suficiente. Aquí surge una promoción constante para la defensa de sus derechos humanos, pues no sólo se trata de que se garantice el derecho a la educación sino que se precautele los principios de la dignidad humana, de igualdad y no discriminación, y de solidaridad. Por ende, las políticas educativas resultan un medio para que se cumpla el objetivo, no son el fin en sí mismo, ya que al desconocerse, o no aplicarse adecuadamente, equivaldría a su inexistencia. Los actores y factores son diversos, pero a fin de cuentas toda la sociedad debe asumir el compromiso de coadyuvar a que se desarrollen actitudes inclusivas.

Con base en las definiciones expuestas del trastorno, se entiende que la dificultad principal responde al manejo de la conducta del estudiante, sumada a que el contexto escolar en sí presenta ciertas complejidades, por lo cual es imperativa una suma de voluntades y esfuerzos que permitan anular los mitos que recaen en las personas con TEA y acrecentar su vinculación y participación.

Para el caso de quienes son diagnosticados con Asperger, muchos considerados de alto funcionamiento, sus necesidades pedagógicas en el aula de clases, sin obviar las características propias de la condición, recaen principalmente en que docentes y administrativos tengan la especialización para afrontar las dificultades de la conducta social, comunicación y lenguaje, pautas conductuales, intereses y rutinas de dichos estudiantes.⁸⁵ En consecuencia, las prácticas educativas inclusivas para el caso de las personas con TEA demandan además del conocimiento, un alto grado de empatía de la comunidad educativa, lo

⁸⁴Ecuador Chequea, “Espinoza: “En Ecuador un total de 1.581 personas han sido diagnosticadas con algún tipo de autismo” ”, *Ecuador chequea*, accedido el 23 de mayo de 2019, párr. 1, <http://www.ecuadorchequea.com/2018/04/03/autismo-ecuador-veronicaespinoza-cifras-ministeriodesalud/>.

⁸⁵Pedro Jurado de los Santos y Dolores Bernal Tinoco, “El alumno afectado son síndrome de Asperger en el aula ordinaria, estudio de caso”, *Revista educación inclusiva Vol. 4, N.º2*, 29-46 <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/168579/REI-Jurado-Bernal.pdf>.

cual propiciará que los y las estudiantes sin NEE también sean actores protagónicos del proceso de aprendizaje de sus compañeros con NEE.

4. Educación inclusiva en el Ecuador y marco de protección nacional

Teniendo como antecedente las conclusiones respecto del caso ecuatoriano contenidas en el documento “Educación inclusiva en América Latina: Identificar y analizar los avances y los desafío pendientes”, acerca de que la educación inclusiva se conceptualiza desde un enfoque de integración, se presentará el cambio de modelo que se ha propiciado a lo largo de estos años.

En 1945 se expidió la Ley Orgánica de Educación, en la cual siguiendo el precepto constitucional de que el acceso a la educación era para todos los ciudadanos sin discriminación alguna, se disponía “la atención de los niños/as que adolezcan de anormalidad biológica y mental”,⁸⁶ bajo un enfoque claramente asistencialista. Por su parte, en la Ley de Educación y Cultura de 1977, se dispuso la base legal para el desarrollo de la Educación Especial. Aquí, se empieza a formar la institucionalidad para que brinde educación a las personas con discapacidad. Posteriormente, se formuló el primer Plan Nacional de Educación Especial, y es sobre el final de la década de 1970, que se crean las primeras escuelas de educación especial, tanto públicas como privadas, sin embargo, el modelo se enmarcaba en la rehabilitación.

Para 1980, se consolida la institucionalidad respecto a la educación especial con la creación de la Unidad de Educación Especial, por parte del Ministerio de Educación y Cultura, ejecutó el Plan de Educación Especial. La normativa de la década de 1980 (Ley y reglamento de educación), garantizaba la educación especial de personas que eran catalogadas como “excepcionales”, es decir, con discapacidad. Además, se comienza a introducir los términos de necesidades educativas especiales e integración educativa.

En la década de 1990 surge la integración como nuevo enfoque de la educación. Éste, se fundamenta en que los y las estudiantes con discapacidades y/o necesidades educativas especiales formen parte de las escuelas regulares sin que éstas cambien su currículo,

⁸⁶ VP-MINEDUC, “Módulo I de Educación Inclusiva y Especial”, *Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, Ecuador*, noviembre de 2011, 12, https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf.

principios, etc. De ahí en adelante, los cambios siguieron dándose en concordancia con los instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación. No es sino hasta 2006 cuando se aprueba el Plan Decenal de Educación. Dicho plan incorporó enfoques inclusivos en su política, reafirmando con la actual Constitución de la República del Ecuador, aprobada en 2008, donde se dispone que la inversión en educación es un área prioritaria de la política pública.

Ahora bien, en 2011 la Vicepresidencia de la República, destacó que: “desde el año 2010 el Ministerio de Educación desarrolla un proceso de reestructuración, desde una nueva propuesta organizativa y curricular en todos los niveles y modalidades. Ésta permitirá fortalecer la educación inclusiva no sólo para quienes presentan discapacidad, sino para todos los grupos de atención prioritaria”.⁸⁷

Este proceso se evidencia con la expedición de la LOEI, que desarrolla el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En 2012 se aprobó el Reglamento General de la LOEI, que amplía las disposiciones correspondientes a la educación de personas con discapacidad, sumándose a la entrada en vigencia, en ese mismo año, de la LOD, manda que:

La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales [...] para el efecto, la autoridad educativa nacional formulará, emitirá y supervisará el cumplimiento de la normativa nacional que se actualizará todos los años e incluirá lineamientos para la atención de personas con necesidades educativas especiales.⁸⁸

En efecto, el Acuerdo No. 0295-13, que contiene la Normativa referente a la atención a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas, define que:

La educación inclusiva se define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades especiales de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación. La educación inclusiva se sostiene en los principios constitucionales nacionales y en los diferentes instrumentos internacionales referentes a su promoción y funcionamiento. La educación inclusiva involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructura y estrategias con una visión común y la convicción que educar con calidad a todos los niños,

⁸⁷ *Ibíd.*, 16.

⁸⁸ Ecuador, *Ley Orgánica de Discapacidades*, Registro Oficial 796, Segundo Suplemento, 25 de septiembre del 2012, artículo 28.

niñas y adolescentes del rango de edad apropiado, es responsabilidad de los establecimientos de educación escolarizada ordinaria a nivel nacional en todos sus niveles y modalidades.⁸⁹

Igualmente, se dispuso que los establecimientos de educación escolarizada ordinaria deberán adoptar las medidas necesarias para permitir la admisión de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. En el mismo orden de cosas, se estableció que la UDAI para instituciones públicas, y los Centros Psicopedagógicos privados para las instituciones privadas, son los encargados de evaluar la inclusión de los y las estudiantes. En la referida normativa, se estableció que para efectos pedagógicos un niño con autismo equivale a cinco estudiantes sin discapacidad en un aula de clase.⁹⁰

Por su parte, el Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2018-00055-A, que expidió la normativa para la regularización de los procesos diferenciados de gestión y atención en instituciones educativas especializadas, dispone en lo tocante al expediente del estudiante que: “En el caso de traslado de estudiantes a una oferta educativa regular u otro sostenimiento, desde las instituciones educativas especializadas se expedirán los siguientes documentos: 1. Certificado de promoción 2. Informe de evaluación psicopedagógica. 3 Informe de destrezas y/o habilidades”.⁹¹

Estos requisitos, sin lugar a dudas, son importantes para que los y las estudiantes sean incluidos en instituciones regulares. No obstante, su éxito dependerá de que los procedimientos aplicados se realicen correctamente y los resultados sean bien manejadas por las autoridades educativas de las escuelas y/o colegios en las que vayan a ser incluidos quienes tengan NEE asociadas o no una discapacidad. Dicho Acuerdo Ministerial, junto al *Modelo de Gestión y Atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad*, están sujetos a las disposiciones de la LOEI, su reglamento general de aplicación y demás disposiciones emitidas por la autoridad educativa nacional, tomando en cuenta las equivalencias según el tipo de discapacidad de los y las estudiantes, que se encuentran tipificadas en el Acuerdo Ministerial 0295-13.⁹²

⁸⁹ Ecuador MINEDUC, *Acuerdo 0295-13*, Registro Oficial 93, Suplemento, 15 de agosto de 2013, art. 11.

⁹⁰ *Ibíd.*, 13.

⁹¹ Ecuador MINEDUC, *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00055-A*, Registro Oficial 274, 21 de mayo de 2018, art. 7.

⁹² Ecuador MINEDUC, *Acuerdo 0295-13*, Registro Oficial 93, Suplemento, 15 de agosto de 2013, art. 13.

En cuanto al “Instructivo para la regularización de oferta en Instituciones Educativas Especializadas (Creación y ampliación)”,⁹³ documento más reciente emitido por la autoridad nacional para regularizar la oferta de educación especializada, dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad no susceptible de inclusión en instituciones educativas ordinarias, en cumplimiento de la Segunda Disposición Transitoria del Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2018-00055-A, se comprueba que el trabajo por garantizar el derecho humano a la educación inclusiva está siendo constante, sin embargo, la concepción social es que todo niño y niña con NEE asociadas o no a la discapacidad debe estar en una institución especializada y no en una ordinaria,⁹⁴ lo cual fomenta la discriminación y reduce enormemente las posibilidades de que se generen situaciones de equidad.

Desde otra mirada, se define a la educación inclusiva como una lucha y proyecto político de mayor amplitud que debe eliminar los efectos opresivos que experimentan todos los colectivos de ciudadanos a fin de conseguir que vivan una vida más vivible,⁹⁵ lo cual da cuenta justamente de la batalla por la igualdad y no discriminación, por la férrea defensa de la dignidad humana, por lograr una transformación social y la eliminación de viejos paradigmas basados en distinciones y estereotipos.

Sin duda, desde la defensa del derecho humano a la educación o el derecho a la educación inclusiva se debe romper con lo considerado “normal” y “natural”. Esto constituye en un proceso que demanda mucho trabajo, pues las construcciones socioculturales deben ser transformadas en miras de que la diversidad humana sea respetada. Se requiere voluntad política, ya que a la par de que los agentes estatales mejoren y direccionen correctamente las políticas públicas, se deberá propender a que las buenas prácticas perduren más allá de los gobiernos eventuales, en tanto que políticas públicas y de Estado, y la participación de la

⁹³ Ecuador Ministerio de Educación, “Instructivo para la regularización de oferta en Instituciones educativas especializadas (Creación y ampliación)”, *Ministerio de Educación*, 2018, 1-29, <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/10/Instructivo-para-Regularizacion-de-Oferta-de-Educacion-Especializada-Sep18.pdf>.

⁹⁴ Ecuador MINEDUC, *Acuerdo 0295-13*, Registro Oficial 93, Suplemento, 15 de agosto de 2013, art. 11.

⁹⁵ España Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, “Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1, Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque”, 2016, 46, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655630>.

sociedad civil deben ser continuas para dar las respuestas que se busca con el objetivo de garantizar sus derechos.

La concientización de la sociedad es una necesidad latente, ya que desde aquí se comienza a trabar estos procesos por el hecho de que no exista una mirada sensible hacia la niñez y aún más hacia quienes poseen discapacidad. En definitiva, se puede dar infinidad de conceptos y/o definiciones sobre inclusión educativa, deconstruir muchos y construir algunos nuevos, pero es importante alcanzar un acercamiento a un planteamiento que pueda dar respuestas concretas frente a lo que requieren las personas con discapacidad, para que puedan hacer efectivo su derecho a la educación inclusiva, para que la diversidad sea aceptada y no simplemente tolerada, para el sistema educativo responda y trate a los y las estudiantes con la especificidad de cada caso.

4.1 Políticas educativas

De una manera general, las políticas educativas son acciones del Estado;⁹⁶ sitúan como protagonistas a las y los docentes, son sus actuaciones con el estudiantado.⁹⁷ Es decir, que el docente tiene la responsabilidad y cumple con el rol de materializar las directrices de las políticas educativas, mientras que son la familia, los y las estudiantes, docentes, administrativos y la sociedad en general, los actores de esa construcción de igualdad que es un anhelo colectivo. En consecuencia, el Estado está llamado trabajar para que sus políticas agrupen todas las realidades y necesidades que se derivan de los diferentes grupos que conforman esa totalidad.

En 2015, el estudio, *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000*, develó los avances respecto del cumplimiento de las metas de Educación para Todos (EPT),⁹⁸ sobre el tema que en cuestión, se indicó que: “En relación a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, se mencionan como logros la elaboración de un nuevo

⁹⁶ Pablo Imen, *Pasado y presente del trabajo de enseñar: Una mirada desde la política educativa*, (Buenos Aires: Cartago, 2010), 1-56, <https://www.amsafeiriondo.org.ar/segunda%20jornada/pasadoypresentedeltrabajodeensenarii.pdf>.

⁹⁷ Carlos J. Blanco Martín, “LA TOTALIDAD SOCIAL: ¿HACIA UN MATERIALISMO MARXISTA?”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 04 (2001.2), 6, © EMUI Euro-Mediterranean University Institute | Universidad Complutense de Madrid | ISSN 1578-6730 Publicación asociada a la Revista *Nómadas. Mediterranean Perspectives* | ISSN 1889-7231.

⁹⁸ UNESCO, *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000*, 2015, pág. 17, ED/EFA/MRT/2015/PI/35.

modelo de educación inclusiva. No obstante, no se observa una estrategia explícita de mejora e incremento de cobertura en ejecución”.⁹⁹

En efecto, se ha destacado el avance normativo y la existencia de políticas que pretenden garantizar la inclusión educativa, no obstante, en la fase de implementación no se observa una completa aplicación concreta de dichas normas. Esto implica que las políticas queden en mera retórica sino se empieza a ejecutar estrategias enmarcadas en la diversidad humana y en los diversos contextos de los diferentes territorios del país.

El sistema educativo en el Ecuador, 2019, se estructura de la siguiente forma: educación inicial, educación general básica, bachillerato general unificado, educación especializada e inclusiva, educación intercultural bilingüe y educación para jóvenes y adultos (Todos ABC).¹⁰⁰ De acuerdo al Reglamento a la LOEI, los niveles de educación inicial, educación general básica y bachillerato corresponden a la educación escolarizada ordinaria cuando los y las estudiantes cuenten con las edades sugeridas en la ley y su reglamento. La estructura del sistema educativo, en los niveles iniciales, general básico y bachillerato, se detallará en la siguiente tabla:

Tabla 2
Estructura y niveles del sistema nacional de educación

EDUCACIÓN INICIAL	INICIAL 1: que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta 3 años de edad
	INICIAL 2: comprende estudiantes de 3 a 5 años de edad.
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	PREPARATORIA: 1° grado de Educación General Básica – estudiantes de 5 años de edad.
	BÁSICA ELEMENTAL: 2°, 3° y 4° grados de Educación General Básica – estudiantes de 6 a 8 años de edad.
	BÁSICA MEDIA: 5°, 6° y 7° grados de Educación General Básica – estudiantes de 9 a 11 años de edad.
	BÁSICA SUPERIOR: 8°, 9° y 10° grados de Educación General Básica – estudiantes de 12 a 14 años de edad.
BACHILLERATO	3 cursos ofrecidos a los estudiantes de 15 a 17 años de edad.

Fuente: Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural¹⁰¹
Elaboración Propia.

⁹⁹ *Ibíd.*, pág. 17.

¹⁰⁰ Ecuador Ministerio de Educación, “Oferta educativa”, *Ministerio de Educación*. Accedido 12 de noviembre de 2018, menú, <https://educacion.gob.ec/#>.

¹⁰¹ Ecuador, *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial 754, Suplemento, 26 de julio de 2012. Última reforma 04 de mayo de 2018, art. 27.

En lo que respecta a la mencionada Educación Especializada e Inclusiva, la política del Ministerio ha determinado el siguiente sistema institucional: a) Centro Nacional de Recursos Educativos para la diversidad (CNARED), con el objetivo de fortalecer la inclusión educativa; b) Escuelas Inclusivas; c) Instituciones de Educación Especializada, que sirve como base educativa y preparativa para una posible inclusión de los estudiantes;¹⁰² d) Unidades de Apoyo a la Inclusión UDAI, 140 a nivel nacional, cuya función es la de facilitar la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad¹⁰³ conformadas por un líder y analistas. e) Programa aulas hospitalarias para garantizar que las niñas, niños y adolescentes en situación de enfermedad y hospitalización, continuidad en el proceso de aprendizaje. f) Servicio Educativo (CAI) – Centro de Adolescentes Infractores -, para garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje y culminación en el Sistema Educativo Nacional de los adolescentes y jóvenes infractores que ingresan a los CAI.¹⁰⁴ Tanto los programas de aulas hospitalarias como los diseñados para quienes están dentro de un Centro de Adolescentes Infractores tienen por finalidad que las y los educandos terminen el proceso educativo que empezaron en una institución del sistema regular, evitando que se genere exclusión por encontrarse en dichas situaciones, lo que permitiría cumplir el objetivo de que la educación sea para todos indistintamente de sus realidades particulares. Para lograr el funcionamiento de dicha estructura, se han diseñado una serie de recursos para docentes, tales como instructivos, guías y manuales, no obstante, todo lo enunciado demanda muchos otros esfuerzos en vista de las particularidades de cada tipo de necesidad educativa especial.

4.2 Igualdad y equidad

El principio/derecho de igualdad está inmerso en la mayoría de tratados de derechos humanos, se constituye como un principio cardinal en aras de lograr el respeto por los derechos de todas las personas y evitar la discriminación. En el campo de lo social, y

¹⁰² Ecuador Ministerio de Educación, “Instituciones de educación especializada”, *Ministerio de Educación*, accedido 12 de noviembre de 2018, párr. 2, <https://educacion.gob.ec/instituciones-de-educacion-especializada/>.

¹⁰³ Ecuador Ministerio de Educación, “Unidad de apoyo a la inclusión - UDAI”, *Ministerio de Educación*, accedido 12 de noviembre de 2018, párr. 1, <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>.

¹⁰⁴ Ecuador Ministerio de Educación, “Objetivos CAI”, *Ministerio de Educación*, accedido 12 de noviembre de 2018, párr. 1, <https://educacion.gob.ec/objetivos-cai/>.

especialmente desde el punto de vista de los derechos humanos, la igualdad es un principio mediante el cual las personas tienen los mismos derechos y las mismas oportunidades en un determinado aspecto o a nivel general.¹⁰⁵

Alda Facio, frente al derecho humano a la igualdad, en el tema específico de la igualdad de género, precisa que: “Por fortuna para las mujeres, la Convención y su Comité han ido desarrollando el concepto de igualdad al entenderlo como un derecho humano compuesto por distintos elementos: la igualdad como igualdad sustantiva o de resultados, la igualdad como no discriminación y la igualdad como responsabilidad estatal”.¹⁰⁶ Deja por sentado que el derecho a la igualdad se compone de tres principios: no discriminación, responsabilidad estatal e igualdad de resultados.¹⁰⁷ Precisamente, en lo que respecta a la no discriminación la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) establece que:

A los efectos de la presente Convención, se entiende por "discriminación" toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza [...]¹⁰⁸

La presente discusión se enmarcará dentro la igualdad y equidad en el campo de la educación inclusiva. Siendo así, se podría decir que al cumplirse el principio/derecho de igualdad se genera la integración que propende principalmente al acceso a los centros educativos, dándose un paso importante para que la sociedad cambie su perspectiva hacia las personas con NEE y discapacidad, consolidándose mayores niveles de empatía, respeto y conciencia respecto de que la igualdad significa reconocerse como titulares de todos los derechos humanos.

Por otro lado, al cumplirse la equidad se generará inclusión ya que se darían condiciones y herramientas que permitan a los y las estudiantes con NEE y discapacidad estar

¹⁰⁵ Alda Facio. *La responsabilidad estatal frente al derecho humano a la igualdad* (Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2014), 30 – 31, https://justassociates.org/sites/justassociates.org/files/alda_facio_finalsin.pdf.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, 19.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, 30-31.

¹⁰⁸ UNESCO Conferencia General, *Convención relativa a la Lucha contra Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 14 de diciembre de 1960, art. 1, C/Resolutions, CPG.61/VI.11.

en las mismas condiciones de sus demás compañeros, por ejemplo al proporcionarles docentes de apoyo para que las dificultades existentes no estancuen el proceso de aprendizaje, sin que se convierta en una especie de asistencialismo, sino de guía para evaluar el avance y evitar que sean invisibilizados dentro del aula de clase. Esto podría verse apoyado por la adaptación de los currículos, el acondicionamiento del espacio físico, por ejemplo. En consecuencia, para que se pueda concretar la verdadera educación de calidad para todos, son necesarias políticas bajo el enfoque de igualdad y equidad.

La UNESCO, realiza la siguiente diferenciación sobre el término inclusión y equidad: define a la inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes; mientras que la equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia.¹⁰⁹ La afirmación de que la equidad propende a la justicia podría interpretarse como algo muy amplio, pero siguiendo la definición señalada se estaría reduciendo su alcance a una mera consideración. Lo que realmente sería la equidad es un principio complementario de la igualdad, mismo que debe equiparar las condiciones de las personas que por categorías sospechosas se encuentren en un estado de exclusión. Debe volverse a insistir en que la equidad no puede reemplazar a la igualdad, sus fundamentos y finalidades deben converger al punto de lograr que todas las personas tengan una vida en la que nada menoscabe su dignidad humana. Indudablemente, se estará dando cumplimiento al principio de igualdad cuando las medidas para la equidad trasciendan del plano discursivo al normativo y práctico lo cual requiere, hablando específicamente del ámbito educativo, capacidades y actitudes de las y los docentes, infraestructura, estrategias pedagógicas y currículo.¹¹⁰

Lo que antecede permite alcanzar asegurar que la inclusión ha evolucionado, no es únicamente un modelo o enfoque, sino un principio cuyos propósitos serán clave para la defensa de los derechos humanos, a su vez que modifican aspectos sociales y culturales, aquellos que permitirán que las personas defiendan sus derechos e incidan en las decisiones del poder público. En tal virtud, las políticas, planes y programas educativos deberán ser

¹⁰⁹ Francia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.

¹¹⁰ *Ibíd.*, 13.

analizadas para que se encuadren bajo los principios de igualdad, equidad, inclusión y como adicional el de participación. Significa un reto constante, del mismo modo que realizable toda vez que las autoridades tengan la voluntad política de hacer de la educación el instrumento más poderoso para todos, y que la sociedad tenga determinación de intervenir en dicho proceso.

Por lo expuesto, la educación es más que un derecho fundamental de las personas, puesto que gracias al pleno ejercicio de este derecho se concretan los demás y en consecuencia se puede vivir con dignidad. Todas las personas que accedan a una educación formal y que dentro de ella se desenvuelvan en igualdad de oportunidades, en espacios y con enfoques equitativos e inclusivos desarrollarán al máximo su potencial, tal y como ha sido el fin establecido en los tratados internacionales. Y, aún más, para las personas con discapacidad el estar y participar de este proceso será una muestra clara que las políticas educativas están siguiendo los postulados de los derechos humanos.

A este respecto, el enfoque de integración que un principio marcó la ruta para que se atendieran las NEE de los y las estudiantes, para las demandas actuales no alcanza a ser suficiente, por ello el marco de protección internacional se ha ampliado y evolucionado para instar a los Estados a diseñar e implementar modelos y/sistemas educativos inclusivos para todas las personas que por diversos motivos hayan estado o continúen excluidos, pues como se constató para que se señale que una educación es de calidad, ésta debe cumplir con la inclusión.

Ecuador ha adoptado los lineamientos del Derecho Internacional de los derechos humanos sobre educación inclusiva en su legislación; sin embargo, factores presupuestarios continúan afectando el cumplimiento pleno de las políticas educativas, pues el proceso inclusivo demanda un alto financiamiento, de modo que este punto se configura entonces como la problemática central que origina falencias en la realización de los componentes del derecho a la educación.

La inclusión educativa demanda una alta inversión en educación y en la misma medida un trabajo de sensibilización y concientización para el entendimiento de la diversidad humana, quizás este último punto tome más importancia y sea el reto más grande, debido a que de nada servirá tener instituciones y docentes si en aquellos no se produce una

transformación hacia la inclusión adaptándose a satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus miembros.

El TEA, en su amplia variedad, y en su pequeña complejidad, para ciertos casos, es una condición que con los conocimientos, materiales, metodologías y sobre todo empatía, dejará de ser un impedimento para que se lleve a cabo un proceso educativo en instituciones ordinarias. El desafío será diario y constante, como lo es la inclusión, y será el camino, tal vez el único, para eliminar las grandes barreras que ha levantado la discriminación que privilegia lo normal y la normalidad, enfrentando a esa diversidad que nos define. La atención para este grupo implica un trabajo más profundo es ineludible.

Capítulo segundo

Políticas educativas de inclusión de niñas, niños y adolescentes con TEA, caso ULPTS

El derecho a la educación ha sido el reto inacabado de muchos países a nivel mundial. El objetivo ha radicado principalmente en universalizarlo y superar todas las barreras que impidan su acceso. A la par, la educación inclusiva como elemento sustancial que efectiviza realmente el derecho a la educación se erige como un proceso de constante trabajo que demanda de los Estados asumir su responsabilidad de garantizarlo y no escatimar esfuerzos en su progresividad. Por otra parte, pero intrínsecamente vinculado a la educación, los logros en materia de discapacidad han permitido que las niñas, niños y adolescentes en dicha condición no se alejen del disfrute de la igualdad de oportunidades. Estos logros también han permitido que se pueda erradicar la exclusión social que durante muchos años les ha impedido desenvolverse en un ambiente libre de estigmas y desarrollar adecuadamente todas sus habilidades.

Si bien, las necesidades educativas especiales y las discapacidades se presentan en diferentes grados y/o niveles, y las políticas públicas de nuestro país han pretendido hacer frente a la demanda por la inclusión educativa, la realidad devela que en la práctica lo conseguido ha sido una integración que está aún lejos de la deseada inclusión. Un ejemplo de ello es que a muchas niñas y niños para admitirlos en una institución de educación regular, se les plantee como requisito el haber recibido clases en una de *educación especializada*. Como lo ha establecido el propio MINEDUC, la Educación Especial sirve como base educativa y preparatoria para una posible inclusión de los estudiantes,¹¹¹ lo cual en ciertos casos podría generar retrocesos en el aprendizaje de quienes no poseen una discapacidad severa y puedan acceder directamente a una institución regular.

Lo que antecede permite ir entendiendo la problemática en esta materia, ya que lo que ocurre posteriormente en una institución de educación regular es el nudo crítico. De la misma

¹¹¹ Ecuador Ministerio de Educación, “Instituciones de educación especializada”, Ministerio de Educación, accedido 12 de noviembre de 2018, párr. 2, <https://educacion.gob.ec/instituciones-de-educacion-especializada/>.

manera, se debe contemplar la realidad familiar de las y los estudiantes, quienes debido al desconocimiento tanto de acciones administrativas como legales, cuya función principal es la de precautelar el goce efectivo de la educación, podría ahondar el problema referente al acceso y permanencia de sus hijos con algún tipo de discapacidad a instituciones del sistema de educación regular. Por lo dicho, en el presente capítulo se expondrá información estadística y cualitativa del contexto nacional sobre el TEA y educación; además, el avance de éste derecho en el contexto de la provincia de Manabí desde la experiencia de la asociación ULPTS.

1. Situación del TEA en el Ecuador

Dentro del contexto histórico, es importante señalar que en el Ecuador entre las décadas de 1940 y 1960, fueron creadas las primeras escuelas de educación especial.¹¹² La UNESCO ha buscado que diferentes organizaciones internacionales y, por supuesto, los Estados ahonden en sus esfuerzos por garantizar la calidad educativa, sin descuidar el proporcionarles bienestar en su sentido más amplio, lo cual es la base para que los conocimientos adquiridos estimulen verdaderamente sus habilidades. A partir de ello, se ha llevado a cabo foros, programas y demás actividades cuyo fin era dar cuenta de la realización de la igualdad en los espacios educativos. Por tanto, no será posible entender y hallar las falencias en este proceso inclusivo sino se logra previamente caracterizar los hechos pasados.

En el Ecuador con la entrada en vigencia de la LOEI, su Reglamento, y la posterior promulgación de la LOD se trazaron lineamientos más claros en esta materia, dando paso a políticas públicas, que si bien son perfectibles, constituyen un avance a pesar de la problemática en su implementación. Sin embargo, el contexto social, ligado íntimamente al cultural, ha sido de exclusión y segregación. Aquí cabe señalar que “para comprender uno o varios hechos (independientemente de sus características) hay que tomar en cuenta las condiciones en las que se producen”.¹¹³ Así pues, la realidad de las personas con discapacidad

¹¹² Ecuador Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, “Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017”, 2013, 17, https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/agenda_nacional_discapacidades.pdf.

¹¹³ FLACSO, “Violaciones, derechos humanos y contexto: Herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de Análisis de Contexto para Casos de Violaciones a los Derechos Humanos”, *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México*, marzo de 2017, pág. 34,

ha estado marcada por situaciones, palabras, actitudes discriminatorias. Lo realmente grave, ha sido y es, el rechazo que se pretende justificar con el argumento de que son *diferentes*. Sobre éstas diferencias Estanislao Zuleta, dice que: “Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento”.¹¹⁴ En consecuencia, sin inclusión no se puede hablar de derechos garantizados, sin derechos garantizados no se puede hablar de una educación de calidad.

El contexto económico, se configura como una pieza importante del rompecabezas de la inclusión, dado que este proceso requiere de la asignación de bastos recursos para que se puedan cumplir con los parámetros de calidad concernientes al espacio físico, los materiales educativos, la implementación de tecnología, pero sobre todo, de una continua capacitación no sólo al personal docente de los centros educativos, sino del administrativo. Sin dejar de lado que las madres y los padres de familia necesitan de un acompañamiento que refuerce los aprendizajes del aula y que les provea de competencias para afrontar sin traumas o estados de estrés las dificultades que se presenten en este camino. La vinculación de la comunidad con quienes forman parte del ámbito educativo es crucial.

El contexto jurídico, es importante, a decir de Ferrajoli en sus modelos de configuración jurídica de las diferencias, a través de la *valoración jurídica de las diferencias*, basado en el principio normativo de igualdad en los derechos fundamentales,¹¹⁵ todas las personas son titulares de derechos, iguales ante la ley con el reconocimiento de las diferencias. Bajo esta premisa, el análisis de las normas y su progresividad en el tiempo son determinantes, puesto que éstas no pueden ser contrarias a los estándares internacionales de derechos humanos, no solamente en materia de niñez sino en el ámbito de las discapacidades ya que estas dos esferas deben ser protegidas en la misma medida para evitar que por vacíos legales se ocasionen vulneraciones a sus derechos.

1.1 Planes y agendas nacionales

<https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/violaciones-ddhh-y-contexto-herramientas-propuestas-para-documentar-investigar.pdf>.

¹¹⁴ Estanislao Zuleta, *Elogio a la dificultad y otros ensayos*, (Medellín: Hombre Nuevos Editores, Décima edición, 2007), 4.

¹¹⁵ Luigi Ferrajoli, *Igualdad y diferencia en Derechos y garantías. La Ley del más débil*, (Madrid: Editorial Trotta, 3ra Edición, 2003), 83.

En 2007 se realizó la rendición de cuentas del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015, donde se hizo mención a la construcción de políticas inclusivas que concreten la incorporación de niñas, niños y adolescentes en igualdad de condiciones. No obstante, no se establecieron líneas de acción, ni se demostró con indicadores los resultados de dichas políticas.¹¹⁶ En este mismo orden, el Estado a través del Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 catalogó a la educación como una base primordial para la justicia social, cuyo acceso debe ser universal, y esencial eliminar las barreras sociales que frenan dicho acceso y que el cumplimiento progresivo de este derecho era el reto a superar. Si bien se ha logrado incrementar la matriculación escolar de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, la proyección para el mediano plazo es anular las carencias que aún persisten y con ello asegurar calidad en la educación, así como que ésta propenda al desarrollo productivo del país. Sin dejar de lado el soporte a las personas con discapacidad mediante subvenciones económicas, además de su inclusión a través de la prestación de servicios públicos óptimos adecuados a sus necesidades, pero sobre todo sin discriminación ni violencia.¹¹⁷

Con base en las directrices de este Plan, se diseñó cinco agendas nacionales, y referente al tema del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad se cuenta con la Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades para el período 2013-2017, realizado por el Consejo Nacional de la Igualdad en Discapacidad, donde se realiza un diagnóstico en torno a las discapacidades y su incidencia en diferentes ámbitos, en este caso, la discapacidad con la educación. Se ha evaluado que aún persiste una diferencia considerable sobre el acceso a la educación entre quienes padecen y quienes no padecen discapacidad alguna. La educación inclusiva está en camino a consolidar todas las metas que se han planteado, y las instituciones estatales competentes continúan trabajando para que los porcentajes se eleven y tanto la educación primaria, secundaria y de nivel superior sea igualitaria para todos los grupos de la sociedad ecuatoriana.¹¹⁸

¹¹⁶Ecuador Ministerio de Educación, “Plan decenal de Educación 2006 – 2015”, *Ministerio de Educación y Cultural del Ecuador*, 2006, 14, [http: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf).

¹¹⁷Ecuador Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES, “Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017”, 2013, 24, <http://ftp.eeq.com.ec/upload/informacionPublica/2013/PLAN-NACIONAL-PARA-EL-BUEN-VIVIR-2013-2017.pdf>.

¹¹⁸ Ecuador Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, “Agenda Nacional Para la Igualdad de Discapacidades 2017 - 2021”, *Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades*, 2013, 28-30, <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>.

La Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017, señaló que “el nivel de instrucción de las personas con discapacidad es bajo en relación al resto de la población ecuatoriana [...], que se reportan bajas tasas de educación inclusiva, se observan algunos procesos de integración, subsiste el paralelo: regular para la población sin discapacidad, y especial para las personas con discapacidad”,¹¹⁹ evidenciándose que en la práctica, la integración ha sido el modelo que se ha manejado en el ámbito educativo. Por su parte, la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017-2021, sobre el eje de educación y formación a lo largo de la vida, estableció como una acción recomendada el “Implementar acciones para transversalizar la inclusión educativa”,¹²⁰ tomando como indicador el número de estudiantes con discapacidad en edad escolar matriculados en los sistemas de educación regular. Empero, el derecho a la educación no sólo se compone por la disponibilidad y accesibilidad, si se centran los esfuerzos en aquello no se podrá avanzar.

Siguiendo la línea de las agendas, la de Igualdad Intergeneracional 2013 – 2017, planteó como una política para el eje de la educación, el “fortalecer a través de asistencia técnica y control, la atención en educación especial y la inclusión en el sistema regular de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad”.¹²¹ ¿Qué programas han implementado en este lapso de tiempo para cumplir con este objetivo? Hasta el momento, no se cuenta con un programa específico en educación inclusiva. En el documento preliminar del periodo 2017 – 2021, no se especifican políticas concretas o ejes estratégicos en miras de trabajar por la inclusión educativo lo cual se constituye como un retroceso ya que persisten problemas en esta materia.

Ahora bien, el Plan Nacional del Buen Vivir 2017 – 2021, en su parte pertinente se señala lo siguiente:

Con la convicción de que la educación es un derecho de todas las personas y una obligación ineludible del Estado, Ecuador acogió las aspiraciones de transformar el sector y planteó como objetivo la construcción de un sistema educativo de acceso universal, de excelente calidad y absolutamente gratuito. El Estado creó un marco legal para recuperar la

¹¹⁹ Ecuador Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, “Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017”, 2013, 58, https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/agenda_nacional_discapacidades.pdf.

¹²⁰ Ecuador Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, “Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017-2021”, 2017, 57.

¹²¹ Ecuador Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, “Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2013 – 2017”, 2013, 88, https://www.ohchr.org/Documents/Issues/OlderPersons/MIPAA/Ecuador_Annex1.pdf.

administración del sistema en su función pública. Así, en la Constitución de 2008 (arts. 26 y 28) se estableció que la educación es un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, que responde al beneficio de la ciudadanía y no al servicio de intereses individuales o corporativos. Se promulgó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) como norma, tanto para instaurar las regulaciones básicas que permitieron el funcionamiento del Sistema Nacional de Educación, como para profundizar en los derechos y obligaciones de sus actores.¹²²

Es decir, existe una base constitucional, legal y normativa tendiente a garantizar este derecho a todas las personas. Las disposiciones son claras, desde el texto se puede sentir un gran avance pero en la práctica no es tan sencillo plasmarlo, ya que las políticas públicas requieren un proceso en base a datos reales y trabajo de territorio. Para asegurar dicho cumplimiento, deberá darse la prioridad necesaria.

El nuevo Plan Decenal de Educación 2016 – 2025, como una de sus acciones estratégicas de política se ha planteado fortalecer el modelo de gestión del servicio que brindan las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI). ¿Cuál es el modelo de gestión? Según del diseño del Ministerio de Educación, “apoyo técnico, metodológico y conceptual mediante el trabajo de un equipo de profesionales”,¹²³ lo cual será abordado en el contexto de Manabí. Por último, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 “Toda Una Vida”, en lo atinente a la inclusión educativa contempla, “el acceso a la educación básica y bachillerato será universal en el país. Se ha propuesto erradicar la discriminación en esta área y ampliar las modalidades de educación especializada e inclusiva”,¹²⁴ resaltándose que la educación no solo es acceso que equivale al componente de disponibilidad, sino accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Queda claro que el hecho de que existan escuelas no quiere decir que sean suficientes. Que se garantice la matriculación no indica que exista permanencia. Que existan programas y docentes no quiere decir que la calidad educativa esté dada o que los y las estudiantes estén desarrollando sus talentos y potencialidades. Finalmente, el hecho de que existan adaptaciones curriculares no significa que se estén atendiendo las necesidades

¹²² Ecuador Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES, “Plan Nacional del Buen Vivir 2017 – 2021”, 2017, 25, http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf.

¹²³ Ecuador Ministerio de Educación, “Unidad de Apoyo a la Inclusión”, *Ministerio de Educación*, accedido el 12 de noviembre de 2018, párr. 2 <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>

¹²⁴ Ecuador Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES, “Plan Nacional del Buen Vivir 2017 – 2021”, 2017, 32, http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf.

educativas especiales de los y las estudiantes. Es indispensable contar con datos de niñas, niños y adolescentes en el país: cuántos están escolarizados y datos de autismo, etc.

En suma, del análisis de los planes y agendas nacionales expedidas desde 2007 hasta 2017, y de los diseñados para el período actual 2017-2021, se obtienen las siguientes conclusiones:

- No se ha establecido líneas de acción concretas.
- No han existido indicadores sobre los resultados de lo que se implementó.
- Existen problemas en el acceso al sistema educativo regular de estudiantes con y sin discapacidad.
- No ha existido un avance sustancial para el proceso inclusivo.
- Los planes y agendas abordan los componentes de disponibilidad y accesibilidad, los de aceptabilidad y adaptabilidad no se han trabajado.
- Se debe producir un trabajo interministerial e interdisciplinario enmarcado en la realidad de cada provincia del Ecuador, que responda a las diferentes discapacidades y tratamiento de las necesidades educativas especiales.

1.2 TEA, estadísticas

El estudio, “Determinación Social del Autismo en Ecuador, Espacio, vida y salud, miradas transformadoras”, expuso la problemática referente al diagnóstico del trastorno, señalándose, por ejemplo, que de 82 niños/as remitidos para el grupo de estudio, 14% tenían error en su diagnóstico;¹²⁵ los errores en cuanto al diagnóstico se ubicaron mayoritariamente en instituciones privadas. (Ver anexo 2)

Al año siguiente, en el artículo académico denominado *Autismo en Ecuador: un Grupo Social en Espera de Atención*, se plasmó algo similar, “en el proceso confirmatorio de la condición de autismo en los 80 niños/as del grupo de estudio, se encontró que el 13.75% tenía un diagnóstico erróneo. El 90% de los errores diagnósticos se ubicaron en Quito y

¹²⁵UASB, “Determinación Social del Autismo en Ecuador, Espacio, vida y salud, miradas transformadoras”, *Universidad Andina Simón Bolívar*, 2016, 24, <http://www.uasb.edu.ec/documents/62049/1751294/Determinaci%C3%B3n+Social+del+Autismo+en+el+Ecuador++Catalina+Lopez+%28Universidad+Andina++Ecuador%29/d33ba25c-c7aa-4dbd-8724-54e38844edd4>.

ocurrieron sobre todo en instituciones de tipo privado”,¹²⁶ además se remarca en que ésta realidad se da a nivel mundial principalmente en países con limitados recursos económicos que no cuentan con los profesionales requeridos para el tema.

Otro dato relevante del estudio es el siguiente:

Solamente el 59,4% de los niños del estudio obtuvieron un carnet del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS); de estos, un 33,3% fue valorado con discapacidad intelectual; al 14,5% con desorden mental; al 1,4% con problema cognitivo; al 7,2% con desorden psicológico; al 1,4% con alteración en la comunicación; y al 1,4% con problema de aprendizaje.

Se identificó una gama heterogénea entre los tipos de tratamiento recibidos por los niños y niñas con autismo en las dos ciudades ecuatorianas estudiadas. El 46,4% obtuvo atención psicológica, y el resto recibió acompañamiento psicopedagógico y educativo. El tiempo de tratamiento en el 42% de casos fue de más de 49 meses; el 23,1% lo recibió de 12 a 48 meses; el 18,8% lo obtuvo por menos de un año, y el 15,9% no recibió ninguna ayuda.¹²⁷

Las situaciones descritas serían el punto de partida para que se brinde una mejor atención a la población con TEA, pues como se ha señalado el trastorno es totalmente diferente en cada persona, y para brindar las atenciones debidas es primordial un diagnóstico certero.

En este sentido, los testimonios de los padres y madres de familia de la asociación ULPTS, caso de estudio, reafirman que algunos inconvenientes para el grupo se dan por los errados diagnósticos. Por lo mismo, Catalina López, Investigadora del Área de Salud y Coordinadora de la Maestría en trastornos del desarrollo infantil, mención autismo de la Universidad Andina Simón Bolívar, señaló lo siguiente respecto de la realidad del TEA en el país:

Desde hace algunos años, se ha venido trabajando en la elaboración de un instrumento de tamizaje de Autismo, y actualmente este proceso está en fase de validación. Para la validación se trabajó se creó un convenio con el CONADIS, y a través de ellos, nos contactamos con la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación. A través de las UDAI, a quienes se brindó una capacitación on line, acerca del autismo y del instrumento de tamizaje ecuatoriano de Autismo (ITEA).

Se realizó una recolección de datos, en personas con autismo desde los 3 a los 17 años, a nivel nacional, en el que se pudo constatar que 391 niños y niñas, tenían el diagnóstico

¹²⁶ Catalina López Cháves y María de Lourdes Larrea Castelo, “Autismo en Ecuador: un Grupo Social en Espera de Atención”, Revista Ecuatoriana de Neurología. Vol. 26, N° 3, 2017, 206, <http://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2018/03/Autismo-en-Ecuador.-Autism-in-Ecuador.pdf>.

¹²⁷ *Ibíd.*, 210.

de autismo. Para corroborar este dato, el siguiente paso era la aplicación del ITEA a estos niños y niñas detectados por las UDAI, proceso que el MINEDUC no pudo realizarlo.¹²⁸

Como iniciativa de Catalina López se articuló esfuerzos con el CONADIS y se logró que el proceso de validación nacional lo realizaran profesionales de la Salud, formados en los programas que realiza la Fundación De WAAL, el mismo que está en fase de ejecución. El siguiente paso, corresponde a la validación de los instrumentos de identificación especializada de autismo, que en inicio iba a ser realizada por el Ministerio de Salud Pública, el mismo que no se realizará dadas las políticas del MSP.¹²⁹

El objetivo del estudio, además de poder concluir con la validación de instrumentos especializados que contemplen la experticia del autismo y la realidad pluricultural del Ecuador, era formar en diagnóstico a profesionales del sistema público de Salud de las 24 provincias del país. Dado que actualmente el diagnóstico lo realizan preferentemente profesionales del sector privado, sin formación especializada, y a altos costos.

Este proceso de elaboración y validación de los instrumentos de tamizaje y de identificación especializada de autismo, se viene realizando desde 2011, un proceso arduo que ha implicado trabajo con asociaciones de autismo, profesionales que trabajan en la temática, adultos autistas y con el apoyo de Instituciones del Estado. Por esta razón, López quiere lanzar a nivel nacional el Pacto para el Autismo, con el fin de unir a todos aquellos que quieren trabajar por el autismo, para poder realizar los estudios nacionales, y así crear políticas públicas, acordes a la realidad ecuatoriana.

Otra problemática que resalta es el hecho de que el MSP haya dispuesto que cualquier medida a ser tomada para el diagnóstico de un psiquiatra, lo cual, lo cual podría resultar atentatorio a la exigibilidad de derechos de las personas con TEA. Sobre los problemas de la inclusión educativa de niños/as con autismo sostiene que éstos responden a: 1) El sistema educativo es caduco y no respeta los cambios del genotipo y fenotipo de la persona, lo que implica inclusive funcionalidad neurocognitiva; y, 2) Gran desconocimiento del autismo e incapacidad del docente de atender a la diversidad.¹³⁰

¹²⁸ Catalina López, docente investigadora del Área de Salud y Coordinadora de la Maestría en trastornos del desarrollo infantil, mención autismo de la Universidad Andina Simón Bolívar, entrevistada por la autora, 16 de mayo de 2019.

¹²⁹ *Ibíd.*

¹³⁰ *Ibíd.*

A lo mencionado se debe añadir que las situaciones de acoso escolar por desconocimiento del trastorno deberían ser tratadas más a fondo. En Ecuador, no se cuenta con estudios de este tipo (acoso escolar a niños con autismo), y es de vital importancia que dentro de las políticas públicas educativas se incluya este tema para que los diferentes actores de las instituciones educativas, manejen adecuadamente estas situaciones; y, en la misma medida lo hagan los miembros de asociaciones y/o fundaciones que trabajan sobre la misma causa, identifican estas situaciones a fin de poder contrarrestarlas.

El acoso escolar, “se refiere a la violencia prolongada y repetida, tanto mental como física, llevado a cabo bien por un individuo o por un grupo, dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación, convirtiéndose éste en víctima”.¹³¹ En el caso de un estudiante con TEA, al relacionarse con uno de sus compañeros, se presenta un desequilibrio o posición de desventaja. Las relaciones entre pares, cuando uno de ellos tiene una discapacidad, generalmente no son simétricas.¹³² En consecuencia, incidir e insistir en prácticas que propendan a la igualdad y equidad para que se anule la discriminación y se cambien las percepciones sobre las necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Esta meta, bien puede alcanzarse si se delinear normativas específicas (guías y protocolos) sobre la prevención y erradicación de la discriminación.

En cuanto al número de estudiantes con TEA en el Ecuador, la Dirección de Análisis e Información Educativa (DNAIE) de la Coordinación General de Planificación (CGP) del Ministerio de Educación, maneja los siguientes datos dentro del período 2017-2018 en lo que corresponde al sistema de educación regular:

Tabla 3
Estadísticas estudiantes con autismo a nivel nacional

Sostenimiento	Tipo de discapacidad	2017-2018 Inicio		
		Inicial	Educación Básica	Bachillerato
Total Nacional	Autismo	97	627	70
Fiscal	Autismo	23	257	41
Fiscomisional	Autismo	3	20	2
Municipal	Autismo	-	3	-

¹³¹ Estíbaliz Muzás Rubio, y Mercedes Blanchard Giménez, *Acoso escolar: Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo* (Madrid: Narcea, 2007), 15.

¹³² España Confederación de Autismo, “Guía de actuación para profesorado y familias. Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)”, *Confederación de Autismo*, 2018, 15, <http://acosoescolar.es/doc/GUIA-BULLYING-TAE.pdf>.

Particular	Autismo	71	347	27
-------------------	---------	----	-----	----

Fuente: Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa
Elaboración Propia

Según estas cifras, a nivel nacional en el sistema de educación regular son 97 niños/as con autismo en el nivel inicial, 627 en el nivel básico y 70 en el nivel de bachillerato, para un total de 794, en las diversas formas de sostenimiento institucional, instituciones fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares. No obstante, existe un número significativo de estudiantes con autismo en instituciones especializadas, por ello es importante resaltar las cifras de las escuelas especializadas.

Tabla 4
Estadísticas estudiantes con autismo a nivel nacional

Sostenimiento	Tipo de discapacidad	2017-2018 Inicio			
		Grupo menor a 3 años	Inicial	Educación Básica	Bachillerato
Total Nacional	Autismo	-	34	262	37
Fiscal	Autismo	-	27	209	35
Fiscomisional	Autismo	-	6	33	1
Municipal	Autismo	-	-	1	-
Particular	Autismo	-	1	19	1

Fuente: Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa
Elaboración Propia

A nivel nacional en el sistema de educación ordinario, existen 34 niños/as con autismo en el nivel inicial, 262 en el nivel básico y 37 en el nivel de bachillerato, un total de 313, en instituciones fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares de educación especializada.

Sobre los avances en materia de educación inclusiva, el 13 de diciembre de 2018 en el marco del *Encuentro Internacional de Inclusión Educativa, Frontera Sur*, la Subsecretaria de Educación Especializada e Inclusiva, Fernanda Yépez, expuso los siguientes datos:

Gracias a la gestión de la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva, el servicio educativo que se brinda a esta población cuenta con dos ofertas educativas, en el sistema ordinario y en el sistema extraordinario. La oferta ordinaria atiende a 22.704 estudiantes en 6787 instituciones educativas a nivel nacional. Y la oferta especializada

atiende a 10703 personas en 145 instituciones educativas especializadas a nivel nacional en todos los tipos de sostenimiento. Además, la dirección lidera la atención educativa inclusiva de personas con situación de vulnerabilidad a través de programas de aulas hospitalarias y domiciliarias, centros especializados de tratamiento para personas con consumo problemático de alcohol y drogas donde se atienden a 37545 estudiantes y a 649 estudiantes en centros de adolescentes infractores.¹³³

Estas cifras concuerdan con la información que se expondrá a continuación y que también es importante resaltar a fin de contextualizar el número de instituciones educativas desde 2009-2010 hasta 2017-2018:

Tabla 5
Total de instituciones educativas activas escolarizadas (Ordinarias y Extraordinarias) que cuentan con al menos un estudiante, por periodo escolar, según tipo de educación

Tipo Educación	2009-2010 Inicio	2010-2011 Inicio	2011-2012 Inicio	2012-2013 Inicio	2013-2014 Inicio	2014-2015 Inicio	2015-2016 Inicio	2016-2017 Inicio	2017-2018 Inicio
Total Nacional	28.686	28.485	29.190	27.637	25.495	24.109	18.963	17.377	16.752
Educación Especial	158	166	174	166	158	157	144	141	145
Educación Regular	26.047	25.543	25.114	24.171	22.866	21.863	17.821	16.604	16.090
Formación Artística	3	0	1	0	0	0	0	0	0
Popular Permanente	2.478	2.776	3.901	3.300	2.471	2.089	998	632	517

Fuente: Registro Administrativo del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa (DNAIE)-Coordinación General de Planificación (CGP) – Ministerio de Educación (Min Educ)
Elaboración Propia

En cuanto al número de docentes, hay lo siguiente:

Tabla 6
Total de docentes en instituciones educativas activas escolarizadas (Ordinarias y Extraordinarias) que cuentan con al menos un estudiante, por periodo escolar, según tipo de educación

Tipo Educación	2009-2010 Inicio	2010-2011 Inicio	2011-2012 Inicio	2012-2013 Inicio	2013-2014 Inicio	2014-2015 Inicio	2015-2016 Inicio	2016-2017 Inicio	2017-2018 Inicio
----------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

¹³³Fernanda Yépez, “Encuentro internacional de inclusión educativa frontera sur”, video de Youtube, 2018, min 2:06 a 3:45, <https://www.youtube.com/watch?v=XZRQI5CN1Dg&t=225s>.

Total Nacional	223.908	237.157	239.288	233.679	226.342	231.232	219.119	215.279	217.645
Educación Especial	1.520	1.928	2.013	1.956	1.868	1.888	1.747	1.707	1.819
Educación Regular	216.613	228.245	224.508	218.834	214.262	220.518	211.610	209.340	212.073
Formación Artística	40	0	1	0	0	0	0	0	0
Popular Permanente	5.735	6.984	12.766	12.889	10.212	8.826	5.762	4.232	3.753

Fuente: Registro Administrativo del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa (DNAIE)-Coordinación General de Planificación (CGP) – Ministerio de Educación (Min Educ)
Elaboración Propia

De las cifras expuesta se concluye que en 2017 en comparación a lo existente en 2009 disminuyeron las instituciones de educación especial en un 8%, y las de educación regular en un 38.3%. Y, las y los docentes aumentaron para la educación especial en un 16.5%, sin embargo, para la educación regular, disminuyeron en un 2.1%.

En esa línea, el ex Viceministro de educación y ex Subsecretario de Desarrollo Profesional de la misma cartera de Estado, Jorge Orbe, a quien se le planteó interrogantes específicas sobre los procesos de formación docente en materia inclusiva, expresó que en 2018 se desarrolló un taller en la ciudad de Guayaquil, donde se abordó las problemáticas del proceso de inclusión educativa, logrando identificar los problemas pedagógicos que enfrentan las y los docentes para atender las NEE de los y las estudiantes. Así como las necesidades de capacitación y las propuestas o proyectos pedagógicos que se derivan de esta problemática.¹³⁴

De manera general, se ha identificado las siguientes carencias en el proceso de inclusión educativa: 1) Formación teórico-práctica pedagógica en estrategias, técnicas y metodologías para UDAI; 2) Adaptaciones curriculares; 3) Elaboración de materiales didácticos especiales; 4) Formación tecnológica específica; 5) Gestión de problemas de conducta de estudiantes con necesidades educativas especiales; y, 6) Técnicas de educación para la vida. Se determinó que existe un desconocimiento por parte de las y los docentes en temas como: 1) Estrategias lúdico-pedagógicas para el desarrollo psicomotor; 2) Sistemas

¹³⁴ Jorge Orbe, entrevistado por la autora, 01 de diciembre de 2018.

aumentativos y alternativos de comunicación; 3) Uso y aplicación del sistema Braille para el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹³⁵

Adicionalmente, en esos talleres se identificó las circunstancias que agravan e impiden el fortalecimiento del proceso educativo de inclusión en los y las estudiantes, a saber: 1) Carencia de formación especializada del docente; 2) Inestabilidad laboral; 3) Falta de compromiso de las familias; 4) Excesivo número de estudiantes por aula; 5) Falta de sensibilización sobre la importancia de la inclusión educativa; 6) Falta de infraestructura; 7) Deficiencias respecto de la orientación al proceso SER BACHILLER en Instituciones Educativas Especializadas; y, 8) Falta de ajuste de la plataforma de educación especializada.

Respecto de las medidas que se están implementando para capacitar a los maestros en educación especializada e inclusiva, mencionó que: “Actualmente, en el Ministerio de Educación, están preparando dos contrataciones para fortalecer la educación continua en educación especializada e inclusiva, la primera de ellas aborda el tema de adaptaciones curriculares, misma que tiene por objetivo: dotar al docente con herramientas de microplanificación, a fin de que adapten el currículo para atender aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad. La segunda contratación se enfoca en la implementación de estrategias para la atención de las necesidades educativas especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad, y su abordaje en el aula”.¹³⁶ Actualmente se encuentra en ejecución el curso de “Inclusión Educativa y Aprendizaje Sostenible”, bajo convenio con ALATA (Australia-LatinAmerica Training Academy) y la Universidad de Melbourne (Australia). También, se desarrolló el curso de “Sensibilización en discapacidades”, con el CONADIS. En el Programa de Maestrías, se ejecutó la maestría de “Atención a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria” con la Universidad Rey Juan Carlos del Reino de España, aprobada por un total de 908 docentes vinculados al Magisterio. La Universidad de Melbourne de Australia ha capacitado a 5.720 docentes, del régimen Costa, en “Inclusión Educativa y Aprendizaje Sostenible”.¹³⁷

¹³⁵Ibíd.

¹³⁶Ibíd.

¹³⁷Ibíd.

En el mismo sentido, el entrevistado indicó que está preparando procesos precontractuales necesarios para capacitar, en 2019, a docentes de instituciones educativas ordinarias, y a docentes de instituciones especializadas. En estos dos procesos, se prevé abordar los siguientes temas, respectivamente: “Atención a la diversidad del estudiante con discapacidad intelectual y trastornos del espectro autista”; y, “Atención psicoeducativa a los y las estudiantes con discapacidad intelectual y trastornos del espectro autista”. Cabe señalar que el sistema de evaluación docente está a cargo del Instituto Ecuatoriano de Evaluación Educativa (INEVAL). En las evaluaciones aplicadas no se consideró temáticas específicas, sino, de manera general, temas relacionados con inclusión educativa y necesidades educativas especiales. A continuación se presentan los resultados de las evaluaciones aplicadas:¹³⁸

Tabla 7
**Evaluación ser maestro: educación especial
nivel nacional**

PUNTAJE	NIVEL	NUM DOCENTES	PORCENTAJE
0-599	En formación	56	6,97%
601-699	Fundamental	518	64,43%
700-949	Favorable	229	28,48%
950-1000	Excelente	1	0,12%
	TOTAL	804	100,00%

Fuente y elaboración: Dirección Nacional de Carrera Profesional

Con base en los porcentajes de la evaluación Ser Maestro, se revela que sólo un docente obtuvo un puntaje considerado como “excelente” y 229 como “favorable”, lo cual equivale a un 30% de las personas evaluadas, cifra preocupante que comprueba que la formación en educación especial para estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales sigue siendo un reto, toda vez que el nivel de formación de las y los docentes sobre este tema no es el esperable.

Por otro lado, el MINEDUC, dió a conocer que en el periodo comprendido entre mayo de 2017 a noviembre de 2018 desarrollaron diversas estrategias para el fortalecimiento a la atención educativa de los y las estudiantes con NEE en los ejes de cobertura, con 6.787 instituciones educativas ordinarias inclusivas, 107 instituciones educativas especializadas, 75

¹³⁸Ibíd.

aulas especializadas que beneficiaron a 581 estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad. Que, según el archivo maestro de instituciones educativas se incluyeron a 33.407 estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad en instituciones educativas ordinarias y especializadas; 11 centros de adolescentes infractores han garantizado la continuidad de estudios de 649 adolescentes; 68 aulas hospitalarias permiten la continuidad de estudios de 14.746 niñas, niños y adolescentes; 139 unidades distritales de apoyo a la inclusión UDAI fortalecen los procesos de inclusión educativa; 531 instituciones educativas fueron beneficiadas con material didáctico; e, implementación de modelos educativos que benefician a 12.830 estudiantes.¹³⁹

Vale señalar, que el proceso de contratación de personal de las UDAI, es responsabilidad de los Distritos Educativos, en las unidades de Talento Humano, que se basan en el perfil emitido desde la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, a través de lineamientos específicos. Actualmente se cuenta con 138 profesionales con los perfiles de psicólogos educativos, psicopedagogos, o, psico-rehabilitadores, a nivel nacional. De igual manera, el proceso de selección de los profesionales del DECE lo lleva la Subsecretaría de Educación para la Democracia y el Buen Vivir.

El TEA no es conocido a profundidad por la sociedad en general, las falencias en el proceso de diagnóstico se configuran como el primer paso para que se logre una mejor atención a este grupo en nuestro país, lo cual, indudablemente, demanda la existencia de recursos suficientes para que las instituciones del estado pertinentes puedan diseñar y ejecutar programas de atención. Sumado a ello, coordinar acciones específicas para las niñas, niños y adolescentes con TEA puedan tener una educación de calidad. Finalmente, insistir en que en el sistema educativo son muchos los conceptos erróneos acerca de la vinculación con las personas que padecen dicha condición, en el trastorno autista, la naturaleza de la alteración de la interacción social puede modificarse con el paso del tiempo,¹⁴⁰ de manera que en el ámbito educativo con el conocimiento y herramientas adecuadas es factible la inclusión.

¹³⁹MINEDUC, “Fortalecimiento de la educación inclusiva”, video en YouTube, 2018, min 0 a 1:58, <https://www.youtube.com/watch?v=dtrGRKil1cs>.

¹⁴⁰Pierre Pichot, “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales”, *Instituto Municipal de Investigación Médica – Departamento de Informática Médica, España*, 1995, pág. 72, <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagnc3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>.

2. Avances del derecho a la educación en Manabí, asociación ULPTS

La asociación ULPTS fue constituida por Verónica Andrade, madre de una niña con TEA, que actualmente tiene 10 años, y tiene vida jurídica desde noviembre de 2013. El objetivo de la asociación es visibilizar a la población con TEA y sensibilizar a la ciudadanía sobre el trastorno y específicamente evidenciar los problemas de inclusión educativa para dicho grupo. Actualmente está conformada por cerca de 100 madres y padres de familia de casi todos los cantones de la provincia de Manabí.

Sus principales actividades consisten en capacitar a las madres y padres sobre el trastorno para que puedan afrontar las diferentes situaciones que se desencadenan en la crianza y en los diferentes ámbitos de la vida, principalmente el educativo, y de igual forma tener herramientas para la defensa de los derechos de sus hijos. Además, capacitar a las y los docentes tanto de los centros educativos públicos como privados en los que estudian las niñas, niños y adolescentes con TEA, a fin de evitar dificultades en el proceso de aprendizaje y claro está, asegurar la permanencia de los y las estudiantes.

Desde 2014, gracias al convenio con el Gobierno Provincial de Manabí, realizan visitas domiciliarias a niñas y niños con TEA y sus familias, con el objetivo de realizar terapias y brindarles orientación y herramientas para que sepan cómo actuar ante las características de la condición. Además, se dan charlas de concientización sobre autismo a los maestros de escuelas y colegios, de instituciones públicas y privadas, al igual que a la comunidad en general con la intención de informarlos sobre el trastorno. También efectúan seguimientos en las escuelas donde asisten las niñas y niños con Autismo para observar que el trabajo que se está realizando se enmarque en lo que necesitan los y las estudiantes con TEA y de esta forma contribuir a la anhelada inclusión.

La asociación recibe el apoyo de jóvenes del grupo de bachillerato internacional de los colegios Uruguay (2014-2019), del colegio Olmedo (2018-2019) en el cantón Portoviejo y el colegio nacional Tosagua; y, han realizado casas abiertas en los parques de Portoviejo y Manta, así como actividades en fechas importantes como 18 de febrero día del asperger y 2 de abril día de concienciación del Autismo, siempre dando a conocer el trabajo realizado en los medios de comunicación.

La gestión de la asociación respecto de las políticas educativas en algún momento consistió en realizar solicitudes a la coordinación zonal MINEDUC y MSP por los inconvenientes y errores presentados en los diagnósticos del trastorno. De la misma forma intentaron vincularse con la Secretaria Técnica de Discapacidades (desaparecida), y con el CONADIS, sin embargo nunca recibieron el apoyo solicitado. En razón de la poca apertura institucional sus actividades se han centrado en difundir y socializar las políticas vigentes entre madres y padres de personas con TEA, y las autoridades educativas y administrativas de los establecimientos donde estudian dichas niñas, niños y adolescentes. A pesar ello, constantemente dirigen solicitudes para que las adaptaciones curriculares se realicen conformen lo necesitan y dictamina la política educativa. (Ver anexo 4)

Los principales problemas identificados por los miembros de la asociación responden a la falta de capacitación de las y los docentes, ya que el poco conocimiento del TEA genera que las niñas y niños sean percibidos como malcriados, a decir de ellos. Y, como se ha indicado que una de las características del trastorno es la socialización y empatía con los personas, uno de los objetivos de la asociación es trabajar constantemente con especialistas que les ayuden a sus hijas e hijos a involucrarse más con los y las estudiantes a fin de evitar reacciones violentas pero esta situación es tomada por algunas personas como motivo de exclusión.¹⁴¹

La presidenta de la Asociación ULPTS, considera que la falta de sensibilización y conocimiento del TEA limita las demás acciones, y ellos como asociación puede encontrar cierta falta de interés de la sociedad y de compromiso de las autoridades de algunas instituciones para atender las necesidades de hijos e hijas. Nos obstante, su misión es continuar luchando por la inclusión, realizando las siguientes acciones: a) Diagnósticos, b) Seguimiento a los casos, c) Capacitaciones a los padres y madres de familia, d) Capacitaciones a las autoridades, docentes y personal administrativo de las instituciones, que lo permitan, entre otras. Con este antecedente, y aunque el Ministerio de Educación implementó un nuevo modelo de gestión del sistema educativo para su mejoramiento y acceso, las experiencias de padres y madres de la asociación revelan que no se alcanzan a cubrir las demandas.¹⁴²

¹⁴¹Verónica Andrade, Presidenta de la Asociación ULPTS, entrevistada por la autora, 22 de junio de 2018.

¹⁴²Ibíd.

Para la profundización del presente análisis, se recurrió a la aplicación de instrumentos cualitativos, resaltando que las entrevistas realizadas fueron recabadas dentro del período comprendido entre el 08 de mayo de 2018 y el 17 de mayo de 2018, tanto a docentes (4) como a padres y madres de familia (4), de la ciudad de Portoviejo y Manta de la provincia de Manabí. En cuanto a los docentes se debe precisar que uno de ellos imparte clases a nivel inicial, los demás en educación general básica; y, en el período comprendido entre el 24 y el 28 de noviembre del mismo año, se realizó otras entrevistas a padres y madres de familia de la asociación ULPTS.

Siendo así, es importante resaltar que el derecho a la educación se compone de cuatro elementos, asequibilidad –disponibilidad-, accesibilidad, aceptabilidad –calidad- y adaptabilidad, mismos que deben evaluar el correcto cumplimiento y la calidad educativa que reciben todas las personas, además de valorar qué tan inclusiva está resultando dicha educación. Esto, sumado a, la generación de indicadores sobre muchas otras realidades para que se pueda delinear e implementar acciones que permitan subsanar cualquier barrera existente.

A esto, es importante resaltar la responsabilidad de los Estados para respetar, garantizar y lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos. Un estado es responsable por los actos de sus agentes, por ende sus actos u omisiones afectan al goce de los derechos. En ese sentido, deben adoptar medidas afirmativas, judiciales, legislativas y ejecutivas para que se pueda asegurar el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos.¹⁴³

El Ecuador al ratificar los tratados de derechos humanos, reconoce que existen límites en el ejercicio del poder público y que tiene que responder conforme a los mecanismos de Derechos Internacional. Por esta razón, se realizará un breve análisis sobre los avances de los componentes del derecho a la educación tomando la experiencia de la asociación ULPTS.

2.1 Asequibilidad

La asequibilidad –disponibilidad-, se refiere a existencia de infraestructura y de docentes en lo principal, como se plasmó anteriormente el número de instituciones educativas tanto ordinarias como extraordinarias disminuyeron a nivel nacional y también en la

¹⁴³ Tara Melish, “Estableciendo la responsabilidad del Estado: el deber de respetar, el deber de garantizar y el principio de progresividad”, en *La Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema Interamericano*, (Quito: CDES, 2003), 171-211.

provincia de Manabí, lo cual desde la concepción de este componente podría indicar regresividad, no obstante, para el caso de Ecuador esta reducción de instituciones se justifica por la creación de las unidades educativas del milenio que buscó reagrupar las escuelas unidocentes, pluridocentes y que además era parte del compromiso del país al haber suscrito la *Declaración del Milenio*. Siendo así, hasta el momento existen 97 a nivel nacional, 9 en la provincia de Manabí (Ver anexo 3), con el objetivo de mejorar las condiciones de escolaridad, acceso y cobertura en sus zonas de influencia.¹⁴⁴ A través de las unidades educativas del milenio como parte del plan de mejorar la infraestructura se evidencia que se ha trabajado por el cumplimiento a este componente, sin embargo, se afectó la accesibilidad material a los establecimientos educativos por temas de carácter geográfica.

Sin embargo, un grave problema generalizado es que, en lo principal, las instituciones fiscales tienen desde treinta estudiantes por aula, pueden superar los cuarenta, en determinados casos indistintamente de si hay o no estudiantes con discapacidad. Además, indicar que los departamentos de consejería estudiantil no están implementados en todas las instituciones educativas, a decir de la Coordinadora del DECE del Distrito 13D01, quien aseveró que, esto ocurre por falta de presupuesto.

Resulta fundamental señalar y diferenciar el número de instituciones educativas extraordinarias y ordinarias de la provincia de Manabí dentro de todos los sostenimientos, por ello se exponen los siguientes datos:

Tabla 8
Total de instituciones educativas activas escolarizadas ordinarias, que cuentan con al menos un estudiante, provincia de Manabí

SOSTENIMIENTO	2009-2010	2017-2018	ANÁLISIS
FISCAL	2673	1838	835 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 31.7%
PARTICULAR	1128	246	882 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 78.3%
FISCOMISIONAL	65	32	33 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 51%
MUNICIPAL	147	9	138 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 94%

Fuente: Registro Administrativo del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa (DNAIE)-Coordinación General de Planificación (CGP) – Ministerio de Educación (Min Educ)

Elaboración Propia

Tabla 9

¹⁴⁴Ecuador Ministerio de Educación, “Escuelas del milenio”. Ministerio de Educación, accedido el 29 de mayo de 2019, párr. 2 <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>.

Total de instituciones educativas activas escolarizadas extraordinarias, que cuentan con al menos un estudiante, provincia de Manabí

SOSTENIMIENTO	2009-2010	2017-2018	ANÁLISIS
FISCAL	158	28	130 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 82.5%
PARTICULAR	23	8	15 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 65,3%
FISCOMISIONAL	6	18	12 MÁS/INCREMENTO DEL 300%
MUNICIPAL	1	0	0%

Fuente: Registro Administrativo del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa (DNAIE)-Coordinación General de Planificación (CGP) – Ministerio de Educación (Min Educ)

Elaboración Propia

Así también, se presentan las cifras respecto de las y los docentes de la provincia:

Tabla 10

Total de docentes en instituciones educativas activas escolarizadas ordinarias, que cuentan con al menos un estudiante, provincia de Manabí

SOSTENIMIENTO	2009-2010	2017-2018	ANÁLISIS
FISCAL	15087	16112	1025 MÁS/INCREMENTO DEL 6.4%
PARTICULAR	7137	3109	4028 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 56.4%
FISCOMISIONAL	414	585	171 MÁS/INCREMENTO DEL 41.3%
MUNICIPAL	672	89	583 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 86.7%

Fuente: Registro Administrativo del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa (DNAIE)-Coordinación General de Planificación (CGP) – Ministerio de Educación (Min Educ)

Elaboración Propia

Tabla 11

Total de docentes en instituciones educativas activas escolarizadas extraordinarias, que cuentan con al menos un estudiante, provincia de Manabí

SOSTENIMIENTO	2009-2010	2017-2018	ANÁLISIS
FISCAL	614	202	412 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 67.2%
PARTICULAR	148	62	86 MENOS/DISMINUCIÓN DEL 58%
FISCOMISIONAL	1	158	157 MÁS/INCREMENTO DEL 158%
MUNICIPAL	15	0	0%

Fuente: Registro Administrativo del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa (DNAIE)-Coordinación General de Planificación (CGP) – Ministerio de Educación (Min Educ)

Elaboración Propia

Se plantea esta diferenciación de instituciones ordinarias y extraordinarias, así como de docentes con base a que no es lo mismo un estudiante con NEE, que puede presentar dificultades en su proceso de enseñanza temporales, que uno con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), que necesita de una educación diferente a la ordinaria. Para

entender el último señalamiento es preciso conceptualizar las NEAE. Siendo así, éstas pretende remarcar las características particulares sin afectar a la sustantividad de la personas, afirmando la necesidad de comprensión y de apoyo en cualquier medida a favor de sus derechos.¹⁴⁵ Requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar,¹⁴⁶ lo cual se da en personas con TEA.

Por lo que tiene que ver con la capacitación docente, se dará a conocer cifras oficiales respecto de los programas de capacitación que ha implementado el Ministerio de Educación, recalcando que dicha información se obtuvo producto de la entrevista realizada al ex Subsecretario de Desarrollo Profesional de dicha cartera de Estado, Jorge Orbe, quien consultado sobre el porcentaje de docentes a nivel nacional y en la provincia de Manabí que cuentan con especializaciones y/o maestrías en educación inclusiva, señaló que: “En Manabí existen un total de 17.154 docentes que pertenecen al magisterio fiscal ecuatoriano, de los cuales 101 docentes cuentan con una maestría en educación inclusiva a través de la “Maestría en atención a necesidades especiales en educación infantil y primaria”, es decir el 0,6%”.¹⁴⁷

Asimismo, se han capacitado 92.239 docentes (Ver anexo 11), en la provincia de Manabí fueron 14.444, información que se detalla y comprueba en la tabla que sigue:

Tabla 12
Capacitaciones en áreas inclusivas en Manabí

Provincia	Curso	Año					Total docentes capacitados
		2014	2015	2016	2017	2018	
Manabí	Curso de sensibilización en discapacidades	-	497	11.919	607	11	13.034
	Inclusión educativa	420	-	-	-	-	420
	Inclusión educativa y aprendizaje sostenible	-	-	-	-	990	990
		420	497	11.919	607	1.001	14.444

Fuente y elaboración: Dirección Nacional de Formación Continua, 2018

¹⁴⁵ Diego Luque Parra y María Luque-Rojas, “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora”, *Revista Summa Psicológica Ust*, 2013, Vol. 10, N° 2, 57-72, 58, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703039>.

¹⁴⁶ *Ibíd.*, 62.

¹⁴⁷ Jorge Orbe, entrevistado por la autora, 01 de diciembre de 2018.

Además de lo expuesto, señalar que el Ministerio de Educación cuenta con una Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva, Dirección Nacional de Educación Inclusiva, y en la Coordinación Zonal 4 de Educación que corresponde a Manabí y Santo Domingo, cuentan con la Dirección de Educación Especializada e Inclusiva, a pesar de ello, no se ha llegado a articular esfuerzos con unidades de otros ministerios, mucho menos del nivel central al provincial.

De otro lado, los diagnósticos y clasificaciones de las discapacidades presenta fallas estructurales y por ello las cifras que se manejan son diversas, lo cual se evidencia por la clasificación de discapacidades que maneja el CONADIS (clínica) y la que maneja la Dirección de Análisis e Información Educativa (diagnósticos psicopedagógicos).

De los datos expuestos sobre el número de docentes en la provincia tanto en instituciones ordinarias como en las extraordinarias, frente al número de quienes se capacitaron en educación inclusiva salta a la vista que sólo el 71.09%, se capacitó en educación inclusiva, un cifra que podría mejorarse, pues como se ha plasmado el proceso inclusivo demandan esfuerzos constantes. Cabe insistir que, en las instituciones ordinarias en los todos los sostenimientos disminuyeron y en las extraordinarias sólo incrementaron en las fiscomisionales. Respecto de docentes, para 2017-2018 en instituciones ordinarias en Manabí en el sostenimiento fiscal y fiscomisionales, éstos incrementaron en un 6.4% y 41.4%, respectivamente, en comparación a las y los docentes del periodo 2009-2010. En cuanto al sostenimiento particular y municipal, disminuyeron en un 56.4% y 86.7%. Sin embargo, las y los docentes de las instituciones extraordinarias disminuyeron en los sostenimientos fiscales, particulares y municipales, en 67.2%, 58% y 15%; aumentaron sostenimientos fiscomisionales en un 158%. El número de docentes especializados en educación inclusiva se configura como una de los principales desafíos.¹⁴⁸

Finalmente, de lo analizado queda evidenciado que se han realizado esfuerzos materiales y humanos para garantizar el derecho a la educación de los y las estudiantes sin y con NEAE o NEE asociadas o no a la discapacidad, no obstante, el enfoque del MINEDUC pareciera concebir que la educación de calidad y en igualdad de condiciones se reduce a la existencia de infraestructura, lo cual es un primer paso pero no el único que debe trabajarse. A pesar de estos esfuerzos no se ha podido superar la problemática de que existan más

¹⁴⁸ Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) Período 2017-2018 inicio.

estudiantes por aula de los recomendados, hecho que para el caso de estudiantes con TEA afecta su proceso de inclusión.

2.2 Accesibilidad

La accesibilidad, se compone de elementos que son no discriminación, accesibilidad material y económica. Y, tal como se indicó en la situación del TEA en el Ecuador, son 794 estudiantes con el trastorno estudian en instituciones ordinarias y 313 en instituciones extraordinarias en todos los sostenimientos; las cifras correspondientes a Manabí se expondrán más adelante. No obstante, las estadísticas muestran que se cumple el acceso de la población con TEA en instituciones ordinarias o extraordinarias, pero antes de que estén matriculados en instituciones ordinarias los padres y madres de familia batallan, principalmente, con la discriminación.

2.2.1 No discriminación

En el caso de los y las estudiantes con TEA, persisten niveles de exclusión por parte de las autoridades educativas y docentes, por desconocimiento del trastorno o directamente por temor a enfrentar pedagógicamente el trastorno; persiste la poca aceptación y empatía de los actores de la comunidad educativa.

Los relatos de las madres y los padres de familia entrevistados permitieron sacar conclusiones respecto de la alta incidencia de dificultades para matricular a sus hijos en escuelas regulares, por factores de discriminación. Se debe enfatizar en que la mayoría de ellos están de acuerdo en que los programas regulares de estudios no son los adecuados para ellos, que no se atienden sus necesidades educativas, que no se trabaja en implementar medidas de sensibilización para frenar la discriminación.

Para, Álvaro Sáenz, ex viceministro de Educación, existen situaciones bien diversas, por ejemplo, encontró espacios educativos fiscales con mucha especialidad, capacidad, respuestas y logros importantes, así como otro tipo de respuestas como el escuchar de parte de autoridades de instituciones expresiones como “Gracias a Dios no tenemos niños con discapacidad”. Ante esta realidad, señaló que el rechazo y *bullying* de docentes, compañeros, autoridades y de la sociedad en general, responde a una visión primaria, con inclinación al rechazo del extraño, del diferente.¹⁴⁹

¹⁴⁹Álvaro Sáenz, entrevistado por la autora, 07 de noviembre de 2018.

Por último, mencionó que se ejecutaron acciones directas, mismas que aunque no han resuelto la situación, han propiciado avances considerables, e insiste en que se requiere de acciones continuas, tiempo, cambios culturales, de mentalidad. En el mismo orden de cosas, explicó que, en términos de política pública todavía hay que trabajar la relación de la inclusión a la educación regular de personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, además de insistir en que los presupuestos específicos para estos programas sean mayores. La política pública debe fortalecerse no solo en sus enunciados generales, sino en los protocolos, a fin de fortalecer la capacidad del sistema educativo que equivale a formación docente y medidas internas en las unidades educativas para lograr acciones de acogimiento y no de expulsión o de *bullying*, desarrollo de las instituciones especializadas, propiciando una mayor inversión hasta alcanzar a todos los sectores, mayor coordinación entre todas las instituciones que tengan que ver con personas con discapacidad, impulsando en todos los ámbitos organizadamente y sin escatimar recursos para dicho fin.¹⁵⁰

Como se evidenció en el apartado de TEA en el Ecuador uno de los principales problemas para este grupo tiene que ver con los diagnósticos lo que también afecta a la clasificación de las discapacidades y por ende al carnet que les asignan. Vale referir que, según datos del CONADIS, con base en información del MSP, actualizados al 02 de octubre de 2018, existen 28,478 personas con discapacidad intelectual, en todos los grados, correspondiendo 1.740 a Manabí lo que representa el 6.11%, y 2.960 personas con discapacidad psicosocial, en todos los grados, correspondiendo 213 a Manabí, a razón del 7.20%, dentro del grupo etario de 0 a 17 años. Se toma en consideración las estadísticas tanto de la discapacidad intelectual como de la psicosocial ya que algunos niños con autismo se encuentran carnetizados en dichas clasificaciones. De acuerdo al grado de discapacidad, las cifras son las siguientes:

Tabla 13
Discapacidad intelectual y psico social- Manabí

DISCAPACIDAD INTELECTUAL - GRUPO ETARIO: 0 – 17 años	
GRADO	PORCENTAJE GLOBAL
30% a 49%	44.43% : 773 personas
50% a 74%	39.02%: 679 personas
75% a 84%	12.59%: 219 personas
85% a 100%	3.97%: 69 personas

¹⁵⁰Ibíd.

DISCAPACIDAD PSICO SOCIAL - GRUPO ETARIO: 0 – 17 años	
GRADO	PORCENTAJE GLOBAL
30% a 49%	40.85% : 87 personas
50% a 74%	41.78%: 89 personas
75% a 84%	12.68%: 27 personas
85% a 100%	4.69%: 10 personas

Datos elaborados por el Consejo Nacional para la igualdad de Discapacidades – CONADIS – Fuente: Ministerio de Salud Pública – Fecha: 02 de octubre de 2018.

Elaboración Propia

En el CONADIS ha existido un proceso para catalogar al autismo, en un principio enmarcado dentro de las discapacidades intelectuales y en la actualidad como discapacidad psicosocial. Por lo tanto, la información convertida en estadística es de poca ayuda para que el diseño de las políticas que tiendan a beneficiar a los y las estudiantes con discapacidad sea el más adecuado. La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas,¹⁵¹ y la discapacidad psicosocial puede derivar de una enfermedad mental y se compone de factores bioquímicos y genéticos, además puede ser temporal o permanente¹⁵² No obstante, persiste la ambigüedad sobre el grupo al que pertenecen. Por ello, se realizan investigaciones en la materia y se está a la espera de una nueva clasificación que responda a la realidad del trastorno, debido a que las existentes no dan cuenta propiamente de las características del trastorno. Otros casos no han sido identificados y/o diagnosticados lo cual impide en cierta forma el poder tener más precisión al momento que se diseñen acciones para estas personas, de manera que cualquier política educativa no estará teniendo el alcance deseado.

Sobre lo referido, la líder de la UDAI, Distrito 13D01, dio a conocer un dato a tomar en cuenta: no todas los y las estudiantes con autismo tienen el carnet del CONADIS, dándose el caso de que el único estudiante con autismo que tiene carnet ha sido clasificado dentro de la discapacidad intelectual. Esto es un ejemplo que muestra que las personas con autismo que sí son reconocidas y cuenta con el carnet tienden a estar categorizadas con discapacidad

¹⁵¹ España Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo, “Definición de Discapacidad Intelectual”, *Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo*, accedido el 15 de enero de 2019, párr. 1 <http://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/discapacidad-intelectualp/definicion-de-discapacidad-intelectual/>.

¹⁵² México Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Estado de Coahuila, “Discapacidad psicosocial”, *Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Estado de Coahuila*, 2018, párr. 1, http://cdhec.org.mx/archivos/transparencia/INCLUSION/DISCAPACIDAD_PSICOSOCIAL.pdf.

intelectual, lo que evidencia los grandes problemas en la comprensión del TEA desde la base e incluso desde los organismos públicos.¹⁵³

Para las familias de la asociación ULPTS esta realidad es una constante, a decir de sus miembros esta problemática ocasiona que en muchas instituciones educativas regulares no quieran admitir a sus hijos y los deriven a escuelas especializadas. Y si logran ser matriculados, dentro del proceso la respuesta que obtienen cuando solicitan se implementen las medidas que establece la normativa nacional es que no existe presupuesto.

Respecto de estudiantes con autismo en la provincia de Manabí, la Dirección de Análisis e Información Educativa (DNAIE) de la Coordinación General de Planificación (CGP) del Ministerio de Educación, proporcionó los siguientes datos dentro del período 2017-2018:

Tabla 14
Estadísticas estudiantes con autismo en la provincia de Manabí

Sostenimiento	Tipo de discapacidad	2017-2018 Inicio		
		Inicial	Educación Básica	Bachillerato
Total Manabí	Autismo	10	63	8
Fiscal	Autismo	4	36	7
Fiscomisional	Autismo	-	-	-
Municipal	Autismo	-	-	-
Particular	Autismo	6	27	1

Fuente: Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa
Elaboración Propia

Estas cifras revelan que en las instituciones ordinarias, son 10 niños/as con autismo en el nivel inicial, 63 en el nivel básico y 8 en el nivel de bachillerato, un total de 81, lo que equivale a un 10,2 %, del porcentaje nacional de estudiantes con autismo en el sistema regular. Y, sobre las instituciones especializadas, existen los siguientes datos:

Tabla 15
Estadísticas estudiantes con autismo en la provincia de Manabí

Sostenimiento	Tipo de discapacidad	2017-2018 Inicio			
		Grupo menor a 3 años	Inicial	Educación Básica	Bachillerato
Total Manabí	Autismo	-	-	15	11

¹⁵³ Ana Molina, Líder UDAI, entrevistada por la autora, 12 de junio de 2018.

Fiscal	Autismo	-	-	15	11
Fiscomisional	Autismo	-	-	-	-
Particular	Autismo	-	-	-	-

Fuente: Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa
Elaboración Propia

Este reporte da cuenta de 15 niños/as en el nivel básico y 11 en el nivel de bachillerato, un total de 26, en instituciones fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares de educación especializada. Esto es un 8,3 % del resultado nacional.

Toda esta información dista de los registros de la asociación ULPTS, ya que según su información existirían aproximadamente 88 estudiantes con TEA en la provincia, ubicados en los cantones Portoviejo, Flavio Alfaro, Chone, Tosagua, Manta, Santa Ana, El Carmen, Sucre y Rocafuerte (Ver anexo 3). Se configura como una aproximación debido a que existen estudiantes a los cuales no se les ha diagnosticado oficialmente el trastorno. Cabe señalar que el distrito 13D01 abarca a todas las parroquias de Portoviejo y, siendo el distrito de la capital de la provincia de Manabí, no cuentan con cifras que permitan identificar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, y muchos menos atenderlas.

2.2.2 Accesibilidad material

En lo que tiene que ver con la accesibilidad material existen ambivalencias ya que si bien el MINEDUC destaca la construcción de las unidades educativas del milenio para beneficiar a más de 100.000 estudiantes de las zonas rurales, unidades educativas siglo XXI, para zonas distantes de las urbes a fin de que los y las estudiantes no recorran largas distancias; y, unidades educativas repotenciadas, con el propósito de valorizar los establecimientos emblemáticos del país que por mucho tiempo estuvieron abandonados, cuyo diseño incluye características de accesibilidad para personas con discapacidad,¹⁵⁴ muchas comunidades protestaron por las dificultades de acceder sobre todo a las unidades educativas del milenio, lo cual produjo que en el presente año se haya dispuesto la reapertura de las instituciones unidocentes en las comunidades.

En razón de ello, de las opiniones de los actores y de la observación realizada, se puede precisar que los niños, niñas y adolescentes con TEA tienen acceso a las instituciones

¹⁵⁴MINEDUC, “Infraestructura unidades educativas”, video de YouTube, 2017, min 0 a 4:43, <https://www.youtube.com/watch?v=7ad82zp5zio>.

educativas, ya sean del sistema de educación regular o de educación especializada. Es innegable que el registro de matriculación se ha elevado, La tasa neta de matrícula, en el periodo de 2008 a 2017, se elevó un 3% en educación general básica; 4% en la educación general básica preparatoria y elemental; 11,4% en educación general básica media y 15,6% en la educación general básica superior. En educación primaria se elevó un 4.3%; en educación secundaria un 16.4%, y en bachillerato 19.5%.

La tasa bruta de matrícula, en el periodo de 2008 a 2017, se elevó un 2.8% en educación general básica, 4.3% en la educación general básica media y 12.3% en la educación general básica superior. Y, en bachillerato un 17.2%. (Ver anexos 4 - 10). A pesar del incremento en el registro de matriculación, los esfuerzos del MINEDUC parecieran estarse centrando en este punto, cuando la realidad de muchos estudiantes exhorta a que se realicen diagnósticos para mejorar este componente.

2.2.3 Accesibilidad económica

La normativa y las políticas implementadas garantizan el acceso para los grupos prioritarios y/o excluidos, la gratuidad de la educación, enmarcándose en los tratados internacionales de derechos humanos, y van más allá, puesto que no sólo existe gratuidad a nivel primario sino hasta el nivel superior. En este aspecto ninguna de las familias de la asociación ULPTS señala incumplimiento, lo que indica que este punto del componente de accesibilidad se efectiviza sin ningún obstáculo.

2.3 Aceptabilidad

El componente de la aceptabilidad corresponde a que se puedan atender las necesidades de los y las estudiantes, a que exista calidad en la educación, de lo contrario no se podría hablar de inclusión. Para este componente las y los docentes y autoridades cumplen un papel protagónico dentro de la educación inclusiva, en razón de ello su capacitación y especialización es primordial y decisiva para que cumplan con los fines de la inclusión, que se apliquen adecuadamente las disposiciones, así como que la actuación de los demás actores, principalmente madres y padres de familia, se oriente a generar avances y consolidación del proceso.

Para la Presidenta de la asociación ULPTS, Verónica Andrade, la realidad del autismo se encuentra invisibilizada. Considera que no existe un real apoyo ni voluntad de las autoridades educativas para incluirlos en las instituciones educativas ordinarias, sumado al desinterés de las y los docentes en conocer y manejar el tema.¹⁵⁵ Las madres de familia entrevistadas en relación a lo que han vivido con las y los docentes expresan experiencias en común, puntualizando lo siguiente: 1) “Las maestras que ha tenido mi hija no conocen mucho de autismo, me ha tocado a mí capacitarlas”;¹⁵⁶ 2) “El limitante en estos casos es el maestro”.¹⁵⁷ 3) “He vivido dolorosamente la discriminación de las y los docentes, de las madres y los padres de familia y por ende de sus hijas e hijos que son los compañeros de mi hija. Le temen, la ignoran, la ven como un problema”.¹⁵⁸ 4) Sobre esto, otra madre de familia señaló que: “La desinformación del trastorno, la falta de tolerancia y poco interés, afectan el aprendizaje”.¹⁵⁹ Además, Álvaro Sáenz, relató que vio buenas iniciativas de inclusión, pues se visibilizó la importancia de los derechos y de la no violencia en la educación, temas de abuso y acoso. Las políticas de derechos han aportado fuertemente al tema.¹⁶⁰

De igual modo, en testimonios puntuales, se evidencia que el cambio de docentes, conforme va avanzando y es promovido de un curso a otro un estudiante, puede significar nuevas dificultades por la heterogeneidad de la capacitación recibida por cada docente o la falta de la misma para tratar adecuadamente las necesidades que presenta un caso de TEA.

Así, en otras entrevistas, se obtuvo los siguientes criterios: a) “La primera maestra de mi hijo fue muy buena. En primero y segundo año de básica yo fui maestra sombra de J, me permitieron serlo, además se contó con una maestra auxiliar que tenía mucha vocación, me dio confianza y seguridad. La maestra del segundo año de básica no tenía la misma predisposición y el niño percibía eso, no la culpo porque ella no conocía nada sobre el autismo. Luego, las personas de la asociación la capacitaron y se mejoró la relación con el niño”;¹⁶¹ b) “En la escuela donde estudia mi hijo lo han ayudado, pero en cuanto a lo

¹⁵⁵Verónica Andrade, Presidenta de la Asociación ULPTS, entrevistada por la autora, 22 de junio de 2018.

¹⁵⁶ Angélica Salinas, madre de familia, entrevistada por la autora, 11 de mayo de 2018.

¹⁵⁷ Nastha Muñoz, madre de familia, entrevistada por la autora, 16 de mayo de 2018.

¹⁵⁸ Verónica Andrade, Presidenta de la Asociación ULPTS, entrevistada por la autora, 08 de mayo de 2018.

¹⁵⁹Magdalena Macías Escobar, entrevistada por la autora, 09 de mayo de 2018.

¹⁶⁰ Álvaro Sáenz, entrevistado por la autora, 07 de noviembre de 2018.

¹⁶¹ María Chávez Alcívar, madre de familia, entrevistada por la autora, 18 de noviembre de 2018.

educativo les falta un poco conocer cómo adaptar la malla curricular para un niño con TEA, les enseñan lo superficial”¹⁶²; c) “Los docentes hoy en día no están capacitados del todo ya que suelen perder la paciencia muy rápido, lo digo por la primera maestra que tuvo mi hijo, lo tachaba de mal educado e insistía que estuviera en una escuela para niñas y niños con discapacidad, que no debía estar en una escuela regular”¹⁶³. Más allá, de lo anotado, salta a la vista que la labor que realiza la asociación ULPTS, por un lado, ha tratado de incidir en cuanto a la capacitación a madres y padres de familia para que sus actuaciones dentro del proceso educativo de sus hijos favorezcan en la medida de lo posible la enseñanza. Y, por otro, ha contribuido a sensibilizar a las y los docentes sobre el trastorno y que sepan cómo manejarlo en las aulas de clases beneficie a los y las estudiantes con TEA, sin embargo no se contrarrestan del todo las dificultades.

Como se puede observar, en la percepción de las madres de familia el motivo principal de que no sean atendidas las necesidades de sus hijas e hijos recae en que las y los docentes no cuentan con los conocimientos y herramientas para abordar el TEA, por lo tanto las adaptaciones curriculares no son las más idóneas, por lo cual constantemente plantean sus observaciones pero que exista una mejora, no siempre obteniendo la respuesta esperada. En este sentido, si bien es cierto que la norma educativa dispone a dichos docentes a que se auto preparen, la aplicación de las políticas no han sido efectivas en cuanto al seguimiento de este componente. Una de las posibles causas es que, para que actúe la Unidad de Apoyo a la Inclusión Educativa (UDAI), los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) de cada institución deben intervenir una vez que los docentes generen las alertas. Las autoridades se escudan en este procedimiento para evadir la inclusión que, por lo evidenciado en las entrevistas, parecería ser percibido como fuente de contratiempos.

La Coordinadora del DECE del Distrito 13D01 insiste en que las y los docentes no muestran interés por capacitarse en inclusión educativa. Según la Coordinadora, las y los docentes miran a la niña y al niño como un problema, enfatizando que no se cuenta con las herramientas para atenderlos. Citó un caso de estudiantes con discapacidad visual, en el cual las y los docentes no conocían el lenguaje de señas.¹⁶⁴

¹⁶² Génesis Quijije, madre de familia, entrevistada por la autoría, 28 de noviembre de 2018.

¹⁶³ Nastha Muñoz, madre de familia, entrevistada por la autora, 16 de mayo de 2018.

¹⁶⁴ Ana Bravo, Coordinadora DECE, entrevistada por la autora, 21 de junio de 2018.

En las entrevistas se evidencia que, respecto de las y los niños con autismo, las y los docentes mantienen una cierta aprensión dado que aducen no saber cómo trabajar con ellos.¹⁶⁵ Los entrevistados coinciden en que, para mejorar la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes con TEA, se debe priorizar las capacitaciones a las y los docentes para que las adaptaciones curriculares sean las más idóneas y les permitan educarse verdaderamente y no sólo asistir a una escuela. Por tanto, sus acciones dentro de la Asociación se centran en lograr que las y los docentes sepan tratar y dirigir correctamente a sus hijos con TEA para que no se desencadene frustración y, en cambio, exista mayor predisposición hacia la enseñanza inclusiva, lo cual origina una mejor relación.

De todo lo expuesto se identifica que de parte de la mayoría de las y los docentes hacia los niños y niñas con TEA se demanda, en primer lugar, mayor comprensión y en lo posterior habilidades y estrategias psicopedagógicas para atender sus necesidades de aprendizaje, lo cual merma la calidad de la educación que reciben, y que en la misma medida estancan el proceso de inclusión. En contraposición a ello, algunos docentes han tendido la predisposición de aceptar las capacitaciones de la asociación ULPTS, y aunque falten más iniciativas, estas pequeñas acciones suman al proceso. Ante esta realidad, en el capítulo tercero se formularán lineamientos de política pública para hacer frente a las problemáticas.

2.4 Adaptabilidad

La adaptabilidad implica en lo principal que la educación se adapte y responda a las necesidades de los y las estudiantes. En razón de ello, en este apartado se expondrán testimonios de las y los docentes entrevistados, con quienes, los temas abordados se enmarcaron en la concepción sobre inclusión educativa, los programas de enseñanza que aplican, su actuación frente al TEA, mecanismos para afrontar hechos discriminatorios, dificultades identificadas en el proceso, su vinculación y/o relación con las madres y los padres de familia, modificaciones al currículo y experiencias. Los entrevistados manifestaron lo que sigue: 1) “Los padres de familia desconocen sobre el ajuste del currículo, ellos dejan a la libertad del docente y aceptan sin ninguna objeción”,¹⁶⁶ 2) “Existen comentarios negativos de padres de familia, y se les explica que la inclusión no es solo del maestro ni

¹⁶⁵ Cristina Demera, Analista UDAI, entrevistada por la autora, 21 de junio de 2018.

¹⁶⁶Jansi Janeth Intriago Valarezo, entrevistada por la autora, 08 de mayo de 2018.

alumno sino de los padres y toda la comunidad”¹⁶⁷. Estas respuestas denotan que las y los docentes están conscientes de las problemáticas, de las fallas que surgen en la aplicación de las directrices del Ministerio de Educación. Una de las limitantes de este proceso puede deberse a que las autoridades a nivel zonal y distrital no prestan toda la atención necesaria al tema, lo cual incide en que la presión que estén ejerciendo las madres y los padres de familias quede reducida a simples reclamos.

La líder de la UDAI manifestó que, desde 2014, su unidad trabaja en la inclusión, destacando como un avance la prueba alternativa Ser Bachiller, así como la incorporación de docentes pedagogos de apoyo, docentes sombras quienes en un tiempo de seis meses debe lograr autonomía en el estudiante con discapacidad. Sin embargo, son tres profesionales para alrededor de 300 instituciones que intentan realizar evaluaciones psicopedagógicas a todas las instituciones de Portoviejo. Dentro de sus competencias están el realizar capacitaciones, asesorías individualizadas o grupales con las y los docentes, con los psicólogos de los DECE, directivas y docentes pedagogos de apoyo. La líder recalca que su tarea principal es la evaluación psicopedagógica que realizan a los y las estudiantes y que toda para toda actuación se rigen por la agenda que les dicta la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva.¹⁶⁸

Para que exista adaptabilidad es fundamental que el currículo se ajuste a las necesidades de los y las estudiantes, por ello menciona que el proceso para que se genere una adaptación es el siguiente: 1) El docente debe generar una alerta al DECE de la institución; 2) El DECE procede a la valoración del reporte del docente, elaboran el Documento Individual de Adaptación Curricular Evaluación; y, 3) UDAI interviene en la evaluación psicopedagógica, que existen asesores de planta central y de la zonal 4 dando seguimiento, revisando las planificaciones con estas adaptaciones. Concluye en que existe falta de interés en auto capacitarse en educación inclusiva. Por su parte, la analista de la Coordinación UDAI, indica que sus actividades consisten en evaluar la parte curricular y preparar el material de acuerdo a las necesidades educativas especiales. Acerca de las y los niños con autismo, la principal dificultad encontrada es la comunicación.

¹⁶⁷ María Fernanda Macías, entrevistada por la autora, 17 de mayo de 2018.

¹⁶⁸ Ana Molina, Líder UDAI, entrevistada por la autora, 12 de junio de 2018.

Lo identificado por el MINEDUC sobre las y los docentes y quienes en su momento fueron tomadores de decisiones en dicha cartera de estado sustenta de modo más técnico y formal las problemáticas señaladas por los padres y madres de familia de la asociación ULPTS, sobre su lucha porque se cumplan las adaptaciones curriculares que sus hijos requieren y por ello la insistencia de que las y los docentes se capaciten sobre como efectuarlas de una forma óptima, sin embargo, también es importante tocar el punto de que es necesario que exista más flexibilidad para el docente en este sentido ya que por lo que se expuso entre el DECE y UDAI existe un proceso que podría encasillarse dentro de lo burocrático y/o administrativo para este hecho. Las políticas actuales no son transversales, se dan de forma vertical burocratizando los procesos, bloqueándose el dinamismo que los debe caracterizar.

De otro lado, el autismo no ha sido incluido en las agendas de las autoridades competentes, de tal forma que el otro desafío equivale a visibilizar las realidades y problemáticas persistentes en las instituciones educativas de Manabí y contribuir a transformar estas situaciones, insistiendo en la necesidad de que todos los centros educativos del Ecuador cuenten con personal experto en educación especializada e inclusiva. De igual manera, es indispensable alcanzar la descentralización de los programas que, en su mayoría, se realizan en las grandes ciudades. Por ejemplo, el Ministerio de Educación en alianza con UNICEF, en 2016, diseñó la *Caja de herramientas para la inclusión educativa* para que las políticas de inclusión educativa se cumplan y que ninguna persona quede fuera del sistema educativo, un programa muy importante en aras de identificar a quienes se encontraban excluidos del sistema educativo y las causa de ello. Se dirigió a “Los/as Coordinadores Zonales de Educación, a Directores/as Distritales de Educación, a Administradores/as circuitales, a profesionales de las UDAI, a profesionales de los DECE y a directivos/as y docentes de instituciones educativas”.¹⁶⁹ Sin embargo, este tipo de programas permanece a nivel central y no se compadece de la realidad de las demás provincias del Ecuador. Concretamente, en el caso de Manabí, en el curso de las entrevistas realizadas a funcionarios y actores del ámbito educativo, se pudo evidenciar que el referido programa no había sido

¹⁶⁹ MINEDUC-UNICEF, “Caja de herramientas para la inclusión educativa”, Ministerio de Educación y Unicef, 2016, 8-9, https://www.unicef.org/ecuador/CAJA_DE_HERRAMIENTAS_OPT.pdf.

debidamente socializado y, en consecuencia, por tal desconocimiento no podría haber sido implementado.

En suma, las rutas trazadas por el Estado ecuatoriano no han logrado cubrir las necesidades educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. No basta con establecer normativas, es mandatario aplicarlas con base en estudios reales que evidencien los vacíos de los procesos que ya están en marcha, a fin de implementar algunos otros que se complementen y fomenten una vinculación adecuada entre quienes tienen a su cargo los programas correspondientes con las familias de estas personas, que deben ser preparadas para desarrollar al máximo sus potenciales y no simplemente para asistir a centros donde se dé una especie de “rehabilitación” sin el elemento principal que es y deber ser la educación igualitaria que les dote de independencia y motive a llegar a niveles de instrucción superior. Uno de los elementos centrales que se evidencia de esta investigación es que falta mayor coordinación gubernamental para que la educación inclusiva y especial sea una realidad que ubique al Ecuador como líder en esta materia y no sea simplemente una aspiración plasmada en la normativa.

Y, de acuerdo a lo analizado por los datos expuestos, más la percepción de las madres y padres de familia, que vale enfatizar no es un hecho objetivo en sí mismo, sino una apreciación subjetiva de lo que se pudo recabar en las entrevistas realizadas, ¿Qué se ha cumplido, que hace falta por cumplir?

Los componentes de disponibilidad y accesibilidad son los mejores logrados a pesar que ambos requieren de importantes recursos económicos y nuestro país ha pasado por periodos de austeridad. Existen instituciones con mejor infraestructura que hace 10 años, sin embargo, la capacidad no es suficiente lo que se evidencia con la problemática de que existen más estudiantes por aula de los recomendados. Para el caso de la accesibilidad, en específico la material, se puede citar el grave problema de que muchas escuelas del milenio se construyeron en lugares distantes afectándose la permanencia de los y las estudiantes. No necesariamente que existan escuelas quiere decir que sean accesibles. Probablemente antes faltaba más y mejor infraestructura pero había acceso. Adicionalmente, la discriminación persiste y es una de las barreras más altas a derribar.

Respecto de la aceptabilidad los padres y madres de familia deben tomar mayor acción para superar las dificultades en el proceso educativo de sus hijos a causas de que no

se realizan las adaptaciones curriculares que sus hijos requieren. Por último, en la adaptabilidad no se han logrado avances significativos, también se requiera más iniciativas de los padres y madres de familia para que junto a las y los docentes y estudiantes se logre la flexibilidad requerida para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, y con ello se garantice la permanencia de las niñas, niños y adolescentes con TEA.

Los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad son los que más trabajo demandan, debido a que los programas, métodos y sobre todo el currículo para los y las estudiantes con TEA debe propiciar el desarrollo de sus potenciales; evitar asistencias irregulares a consecuencia del no cumplimiento de dichos componentes, no se ha consolidado su inclusión. Con estos antecedentes, en el siguiente capítulo se realizará una propuesta con base en el análisis de las 4 A del derecho a la educación desde el caso de la asociación ULPTS.

Capítulo tercero

Una verdadera inclusión en el sistema educativo ecuatoriano.

El derecho a la educación está compuesto por cuatro elementos, mejor conocidos como las cuatro A de la educación, mismos que articulados (se caracterizan por estar interrelacionados) y ejecutados óptimamente, además de lograr los fines máximos del derecho, generarán indicadores para que evalúen las acciones implementadas por el Estado y la sociedad. En razón de lo dicho, y a partir del análisis del capítulo anterior, se expondrán problemáticas categorizadas por dichos componentes, así como estrategias y sugerencias de lineamiento de política pública a partir del caso de la asociación ULPTS de la provincia de Manabí.

1. Construcción de políticas educativas inclusivas

La Asociación “Un lugar para tus sueños”, ha trabajado desde 2013, en campañas de sensibilización a padres y a la sociedad en general, capacitaciones continuas con la finalidad de otorgar herramientas adecuadas para afrontar de mejor forma el trastorno, todo ello para lograr una mejor calidad de vida a las personas con TEA. Vale indicar que las actividades mencionadas se realizan por autogestión y con apoyo de algunos especialistas de la provincia de Manabí.

Es necesario subrayar que el trabajo cualitativo llevado a cabo en el transcurso de esta investigación se caracterizó por lo siguiente:

- 1) Vinculación e interacción en reuniones de la Asociación ULPTS;
- 2) Trato con niñas y niños con TEA; e,
- 3) Investigación acerca de la realidad del sistema educativo en la ciudad de Portoviejo - Manabí.

En el contexto de la Asociación, ULPTS, estudio de caso, se constató lo siguiente: a) Acciones limitadas a causa de que no cuentan con una sede propia ni recursos. b) Falta de participación de las madres y padres de familia en el proceso de educación inclusiva de sus hijas e hijos. c) Falta de apertura de las autoridades educativas para ejecutar los programas de capacitación y sensibilización sobre el TEA.

1.1 Problemáticas identificadas

El proceso que representa en sí consolidar una educación inclusiva, y en específico para los y las estudiantes con TEA, se desafía por las problemáticas que fueron identificadas desde el análisis de las cuatro A del derecho a la educación que se realizó en el capítulo anterior, y que se exponen a continuación:

a) Disponibilidad:

1. Necesidad de capacitación a las y los docentes.
2. Excesivo número de estudiantes por aula, falta de infraestructura.
3. El reducido presupuesto que se asigna para los programas de educación inclusiva, tanto en instituciones ordinarias como extraordinarias.

b) Accesibilidad:

4. Desconocimiento del TEA y discriminación, lo cual dificulta la inclusión pues se manejan preconcepciones que afectan el proceso.
5. Que los erróneos diagnósticos en algunos niños y niñas con TEA han originado que no se atiendan acertadamente sus NEAE y NEE.

c) Aceptabilidad:

6. Adaptaciones curriculares.
7. Métodos pedagógicos.
8. Poca vinculación de docentes con las madres y padres de familia en el proceso.

d) Adaptabilidad:

9. Poca respuesta a las NEAE y NNE de los y las estudiantes.
10. Inflexibilidad al momento de aplicar las políticas inclusivas.
11. Inacción y/o falta de compromisos de las madres y padres de familia.

1.2 Problema social convertido en agenda pública

La Constitución de la República del Ecuador prioriza la defensa de los derechos de los niños, su interés superior, y por supuesto su derecho a la educación.¹⁷⁰ Al ratificar la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, tiene la responsabilidad de adecuar su legislación y de diseñar y ejecutar políticas que den cumplimiento a dichos mandatos con base en las especificaciones de cada grupo. En ese sentido, conviene precisar

¹⁷⁰ Ecuador, *Constitución de la República del Ecuador*, art. 44.

que falta calidad en la educación inclusiva para quienes poseen TEA, así como para todos los y las estudiantes, que además se enfrentan a la discriminación. En este contexto, se generan fricciones entre quienes defienden el derecho a la educación inclusiva de niños con TEA y autoridades educativas/docentes que los ven aún como un problema, pretendiendo que el estudiante se adapte en lugar de adaptar los lineamientos correspondientes del sistema educativo, propiciando verdadera inclusión, y además el hecho de que pocas veces se generan acuerdos con los demás actores de la comunidad educativa. De ahí que, los funcionarios públicos con poder de decisión están llamados a brindar la atención requerida a esta demanda social de educación inclusiva.

Para Blumer, “un problema social existe principalmente en los términos en que es definido y concebido en la sociedad”,¹⁷¹ por tanto, al existir un despertar en las personas respecto de la defensa de sus derechos, su empoderamiento y conocimiento sobre el significado de la inclusión, es inminente e indispensable la inserción del mismo en la agenda pública. Para esto, en primer lugar, se necesita la participación de los actores involucrados.

En el caso de estudio, es sustancial que los representantes y miembros de la Asociación “Un lugar para tus sueños” determinen estratégicamente sus actividades, lo cual si bien pareciera ser simple, requiere de muchos esfuerzos conjuntos de sus integrantes, quienes por sus diferentes realidades en algunas ocasiones se ven impedidos de realizar una participación más activa. A pesar de estos pequeños obstáculos, es realizable la consolidación del grupo y, en consecuencia, la visibilización ante la sociedad respecto de lo que experimentan los y las estudiantes con TEA, comenzando por el ámbito local, como punto de partida.

Vale señalar, que, para que un asunto o problemática ingrese en una agenda, necesita que el mismo sea objeto de amplia atención. Segundo, que buena parte del público considere que dicho asunto requiere algún tipo de acción. Y por último, que sea competencia de alguna entidad gubernamental.¹⁷² Verificados los tres puntos, resulta posible llegar a la formulación, adopción, implementación y evaluación, haciendo que se cumpla el ciclo de la política

¹⁷¹ Herbert Blumer, “Social problems as collective behavior”, *Social problems*, Volumen 18, Número 3, 1971, 298-306.

¹⁷² Susana Pereira Rodríguez, “Identificación de problemas y formación de la agenda”, *Argentina*, agosto de 2010, pág. 8, https://negociacionytomadecisiones.files.wordpress.com/2015/06/0001_capitulo-1_problemas-y-agendas_2010.pdf.

pública. Con base en esto, se requiere que el Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y la Dirección Nacional, conjuntamente con el Ministerio de Inclusión Social y Económica, el CONADIS y Ministerio de Salud Pública realicen mesas de trabajo multidisciplinario e intersectorial periódicamente.

Finalmente, y de manera general, para implementar la propuesta realizada, será importante comenzar por un trabajo edu-comunicacional, entendido como una profunda y mutua relación entre la educación y comunicación, que origina un proceso de acción-reflexión-acción desde la experiencia y prácticas sociales.¹⁷³ Para con este enfoque más integral dar conocer lo que significa realmente el TEA, ir anulando los equívocos de la condición; y, dentro del caso particular, es indispensable reflejar, además, las gestiones y acciones de la asociación y generar la mayor incidencia posible de las autoridades competentes desde la provincia de Manabí para con ello despertar el interés de las autoridades nacionales y, en consecuencia, motivar a los grupos de otras provincias que trabajan por la misma causa a sumarse y consolidar el objetivo de una educación inclusiva de calidad.

2. Estrategias

Por lo descrito y sobre la base de las técnicas que se emplearon en la investigación, se ha diseñado la propuesta de este trabajo, haciendo una comparativa sobre los escenarios, actores/factores y estrategias. Al efecto, es importante contextualizar los escenarios que forman parte de los variados métodos disponibles que existen para hacer una prospectiva de las condiciones que puedan presentarse prever el futuro.¹⁷⁴ En consecuencia, el análisis o planeación de escenarios posibles constituyen una herramienta muy importante que permiten tener aproximaciones a los resultados esperables, así como facilita la definición de estrategias.

Tabla 16
Escenarios, actores

ESCENARIOS	BAJA PROBABILIDAD	ALTA PROBABILIDAD
------------	-------------------	-------------------

¹⁷³ César Ismael Falla Figueroa y Patricia del Rocío Chávarry Ysla, “Estrategias educomunicacionales integrales y el proceso de enseñanza –aprendizaje”, *Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Rev. Tzhoecoen* 2018 VOL. 10 / Nº 1, ISSN: 1997 – 8731, 91, DOI: <https://doi.org/10.26495/rtzh1810.125650>.

¹⁷⁴ Juan Carlos Vergara Schmalbach, Tomás José Fontalvo Herrera y Francisco Maza Ávila, “La planeación por escenarios: Revisión de conceptos y propuestas metodológicas”, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pág. 22.

	Que las políticas educativas inclusivas se rediseñen desde el contexto de cada provincia y en función de las distintas NEAE y NEE asociadas o no a la discapacidad.	Que las políticas educativas inclusivas existentes se difundan, socialicen y apliquen de forma efectiva en cada una de las provincias.	
ACTORES	BAJA PROBABILIDAD	ALTA PROBABILIDAD	ESTRATEGIAS PARA CAMBIAR EL ESCENARIO DE ALTA PROBABILIDAD
Estudiantes con TEA	Recibir apoyo/soporte personalizado dentro de las instituciones educativas y fuera de ellas por parte de las instituciones públicas para mejorar su comunicación y socialización con las y los docentes, y que concluyan sus estudios.	Afectación a la permanencia de estudiantes con TEA, sino se atienden acertadamente sus necesidades educativas.	Que las autoridades de las instituciones educativas den un acompañamiento real a los padres y madres de familia y apertura a las iniciativas de capacitación de la asociación ULPTS, vinculándose en el proceso educativo de sus hijas e hijos.
Padres de familia (ULPTS-Manabí)	Tener amplia apertura por parte de las autoridades educativas para dar seguimiento a la educación inclusiva de sus hijos y contribuir a la capacitación de docentes sobre el TEA.	Superar la inacción de algunas madres y padres de familia respecto de la vigilancia por el cumplimiento de la educación inclusiva de sus hijas e hijos.	Que las acciones que ejecuta la asociación a favor de las personas con TEA se potencien con el respaldo del MINEDUC, MSP, MIES, CONADIS y demás instituciones pertinentes. Que exista un trabajo coordinado.
Docentes	Mejores y constantes capacitaciones y/o auto capacitaciones sobre el TEA y su inclusión en el sistema educativo.	Persista el desconocimiento sobre el TEA y la poca respuesta a sus necesidades.	Que se articulen esfuerzos entre asociaciones que trabajan por los derechos de las personas con TEA y el MINEDUC para que se diseñen nuevas capacitaciones, presenciales, semipresenciales u online, que mejoren las condiciones educativas de dicho grupo.
Coordinación DECE	Mayor y mejor seguimiento a la labor	No ejecutar adecuadamente los	Que desde el nivel central se trabaje en

	de las y los docentes para que se involucren con los padres y madres de familia.	programas de detección de problemas en inclusión.	potenciar el trabajo de los DECE existentes mediante la actualización de guías y demás material de trabajo.
Compañeras y compañeros	Menor discriminación y/o exclusión a sus compañeras y compañeros con TEA.	Apatía a sus compañeras y compañeros con TEA.	Que cada institución educativa aplique programas de concientización para que los y las estudiantes sin NEAE y NEE se conviertan en un apoyo para quienes poseen NEAE y NEE, donde se involucren todos los y las estudiantes, padres y madres de familia, docentes, autoridades, personal administrativo y sociedad en general.
Padres y madres de familia de niñas, niños y adolescentes	Mayor sensibilización sobre el autismo y las demás NEAE y NEE asociadas o no a la discapacidad a fin de que no levanten barreras en el proceso de aprendizaje.	Oponerse a que sus hijas e hijos NEAE y NEE asociadas o no a la discapacidad estudien junto a niñas y niños que tengan dicha condición.	Que cada institución educativa aplique programas de concientización para que los padres y madres de familia estudiantes sin NEAE y NEE, fomentándose el intercambio de experiencias con los padres y madres de niños con TEA.
Coordinación UDAI (Líderes - analistas)	Ser más proactivos para detectar las fallas existentes y menos rígidas en la aplicación de la normativa.	Limitar su labor a esperar tener alertas para trabajar en los problemas que surjan en el proceso inclusivo.	Que el MINEDUC disponga a las coordinaciones zonales de educación indicadores sobre los avances de los procesos inclusivos y acciones de la UDAI.
Analistas de educación especializada e inclusiva	Conocer a profundidad sobre los protocolos de atención para niñas, niños y adolescentes con TEA.	Limitar su accionar a los centros de educación especializada.	Lograr que realicen un trabajo desde territorio y no sólo escritorio en todo el Ecuador.

Directora nacional de educación especial e inclusiva	Evaluar en base a la realidad de cada provincia la situación de las escuelas regulares respecto de la atención de estudiantes con NEAE y NEE.	Limitar su accionar a los centros de educación especializada.	Lograr que realicen un trabajo desde territorio y no sólo escritorio en todo el Ecuador.
Subsecretaria de educación especializada e inclusiva	Trabajar en reuniones interministeriales y multidisciplinarias sobre los rediseños a las políticas públicas inclusivas.	Trabajar en reuniones interministeriales y multidisciplinarias sobre la aplicación de las políticas públicas inclusivas.	Lograr que realicen un trabajo desde territorio y no sólo escritorio en todo el Ecuador.
Ministro de educación	Asignar más recursos financieros, técnicos, entre otros para la educación inclusiva.	No dar prioridad a la evaluación a profundidad las distintas NEAE y NEE asociadas o no a la discapacidad para que la inclusión educativa, en este caso de niños con autismo, sea de calidad.	Que las fundaciones, asociaciones y demás actores que trabajan por la defensa de los derechos de las personas con TEA y otras discapacidades participen periódicamente en la vigilancia del cumplimiento de los programas inclusivos del Ministerio, e incidan en las mejoras que fueren oportunas.

Fuente Elaboración propia

Tabla 17
Factores

FACTORES	BAJA PROBABILIDAD	ALTA PROBABILIDAD	ESTRATEGIAS PARA CAMBIAR EL ESCENARIO DE ALTA PROBABILIDAD
Sociales	Promover el principio de igualdad y no discriminación.	Que se agrave la discriminación y las brechas para la igualdad de oportunidades.	Asesoría para fortalecer a la asociación en la promoción y exigibilidad de derechos y de prácticas inclusivas en instancias públicas y privadas.
Económicos	Mayor asignación de recursos.	Que no se incrementen los recursos asignados en	Presión social por parte de las organizaciones que

		la actualidad para los programas educativos inclusivos.	trabajan por los derechos de las personas con TEA y otras discapacidades a fin de que se incida en la toma de decisiones de las autoridades competentes en asignación de recursos del estado a favor de la educación inclusiva.
Culturales	Anular la concepción disciplinadora por una transformadora de la educación.	Que se agraven los problemas de disciplinamiento del docente al estudiante.	Incentivar a los y las estudiantes a que sean más dinámicos en la defensa de sus derechos como estudiantes y vigilantes del cumplimiento de las obligaciones de las y los docentes.
Políticos	Igual tratamiento a la educación inclusiva.	Ausencia de la priorización de esta temática en la agenda legislativa.	Establecer compromisos públicos con el presidente y los asambleístas para vigilar el cumplimiento de las normativas, su modificación en caso que no estén garantizando las cuatro A de la educación, y fiscalizar el accionar del ministro/a del ramo.
Demográficos	Mejorar las políticas y programas en base a la realidad de cada provincia.	Continuar con políticas diseñadas desde el contexto de la capital del país y/o de las ciudades grandes.	Que la asociación ULPTS, realice un seguimiento de las actuaciones de la Coordinación Zonal 4 para que se sugieran cambios a nivel central en base a la realidad de la inclusión de niñas y niños con TEA en las instituciones de educación regular y especializadas para con ello dar impulso a

			grupos que trabajan en la misma causa en otras provincias.
--	--	--	--

Fuente Elaboración propia

2.1 Lineamientos para garantizar la educación inclusiva

Ante esto, resulta conveniente considerar los siguientes lineamientos vinculados las problemáticas de las 4 A del derecho a la educación y estrategias mencionadas, a saber:

1. Fortalecimiento de capacidades de los profesionales de la educación vinculado a la educación con TEA.

Uno de los derechos de las y los docentes es el acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, para así cumplir con sus obligaciones como actores fundamentales en una educación pertinente y de calidad; y, para el caso de estudiantes con NEE, elaborar y ejecutar en coordinación con la instancia competente la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de los y las estudiantes para garantizar su inclusión y permanencia en el aula.¹⁷⁵

Por tanto, un sistema educativo de calidad comenzará realmente a ser legitimado como tal si, como punto de partida, se fortalecen las capacidades de las y los docentes que integren la red nacional, porque serán ellos quienes tengan la responsabilidad de incentivar mediante sus acertadas prácticas a que se concrete la inclusión, siendo flexibles a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. En ese sentido, el MINEDUC debería evaluar los programas de capacitación existentes y potenciarlos, además considerar la modalidad de capacitación online de forma periódica para que las y los docentes cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias.

2. Perfeccionamiento del programa de mejoras integrales de infraestructura, “Mi aula al 100%” que lleva a cabo el MINEDUC.

¹⁷⁵ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*, Registro Oficial 417, Segundo Suplemento, 31 de marzo del 2011, artículo 11.

A pesar del plan de mejoramiento de infraestructura, persisten los problemas de capacidad de las instituciones. Sin embargo, ello no necesariamente es un indicador de que esté siendo afectado el acceso al derecho, sino que se requieren más instituciones educativas o ampliar las existentes.

Entonces, es imprescindible partir de lo dicho, con el afán de que se lleve a cabo una minuciosa evaluación respecto de la capacidad de las instituciones educativas, para en adelante lograr que se disponga la ampliación y se continúe mejorando la infraestructura de las instituciones educativas a nivel nacional, estableciendo un plazo para que en cada una de las provincias se realice una intervención que no genere contratiempos en el desarrollo normal de los programas de estudio. Es importante señalar que dicho trabajo debe enmarcarse estrictamente en los estándares existentes sobre infraestructura inclusiva, por tanto, la asignación prioritaria de recursos es primordial.

Sobre las malas condiciones de muchos centros y la insuficiencia no sólo de aulas sino de su equipamiento, mobiliario, tecnología, sería importante reparar en la siguiente recomendación que se menciona en el VI Informe FIO sobre Derechos Humanos y Educación:

1. Contar con un diagnóstico general sobre las condiciones actuales de la infraestructura educativa del país, según grado de antigüedad, vulnerabilidad y accesibilidad.
2. Elaborar con un plan nacional y el presupuesto necesario para el mejoramiento de la infraestructura educativa, que contemple acciones y proyectos de mantenimiento, rehabilitación y reconstrucción, con la finalidad de garantizar la seguridad y la reducción de la vulnerabilidad de los centros educativos del país.
3. Revisar la legislación actual y los códigos de construcción de infraestructura física educativa, de las instituciones, los trámites y formas de plantear las necesidades.
4. Capacitar a las Juntas de Educación en temas como la solicitud y manejo de recursos, la detección de vulnerabilidades y posibles riesgos en los centros educativos.¹⁷⁶

Lo señalado sin duda representa una guía para que con base en nuestro contexto se puedan tomar las medidas necesarias. Siendo así, el Ministerio de Educación puede articular este trabajo con el Ministerio de Obras Públicas y también con representantes de las Unidades de Obras Públicas de los GAD del país, a fin de que ellos, dentro de las atribuciones y

¹⁷⁶ España Federación Iberoamericana de Ombudsman, “VI Informe FIO sobre Derechos Humanos: Educación”, *Federación Iberoamericana de Ombudsman*, 2008, 584-585, http://www.portalfio.org/wp-content/uploads/2015/07/FIO.INF_.0006.2008.pdf.

competencias que el COOTAD establece en educación puedan contribuir a que este programa de “Mi aula al 100%” tenga mejores resultados.

3. Reevaluación de los recursos con los que cuenta el MINEDUC a fin de poder optimizarlos y propender en la medida de lo posible a que se eleve el presupuesto destinado para educación inclusiva.

De acuerdo al resumen ejecutivo de la Ficha Informativa de Proyecto 2017 del Ministerio de Educación de enero de 2017, para este proceso se dispuso la asignación de \$ 148.554,06, lo que claramente resulta insuficiente para cubrir las demandas de la inclusión educativa. Ante ello, y conscientes de que los rubros destinados para educación en lugar de incrementarse suelen verse disminuidos debido a la realidad económica del país, es imprescindible que se puedan analizar los montos que se asignan a otros programas y/o servicios del MINEDUC a fin de que se puedan redistribuir de mejor forma.

4. Difusión y socialización del TEA desde el MSP, y a la par reforzar y promover las políticas inclusivas y el uso del lenguaje inclusivo dentro del sistema educativo.

Como ya se indicó, la accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente, son a saber: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica. Respecto de la no discriminación, que es uno de los grandes problemas para lograr la inclusión, la Observación General 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su párrafo 31, estableció que:

La prohibición de la discriminación, consagrada en el párrafo 2 del artículo 2 del Pacto, no está supeditada ni a una implantación gradual ni a la disponibilidad de recursos. Se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente. El Comité interpreta el párrafo 2 del artículo 2 y el artículo 3 a la luz de la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza y de las disposiciones pertinentes de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre los Derechos del Niño y el Convenio de la OIT sobre poblaciones

indígenas y tribales (Convenio N° 169) y desea recalcar las cuestiones que a continuación se exponen.¹⁷⁷

En relación a esto, se puede distinguir un precepto muy importante, y es que no existe excusa alguna para que los Estados no desarrollen los programas y proyectos que sean necesarios para erradicar la discriminación. La Confederación de Autismo de España, en 2017, expidió la *Guía de actuación para profesorado y familias, Acoso escolar y TEA*, en la presentación de dicho trabajo indicaron que:

Casi la mitad de los niños con TEA sufre acoso escolar, el 46,3 por ciento frente al 10,6 por ciento de los estudiantes sin este trastorno o sin discapacidad. ¿A qué se debe? Según la opinión de los expertos, las características del TEA no determinan el acoso. Son personas que pueden comportarse de forma diferente, pero personal al fin y al cabo, y como todas disfrutan y les gusta estar con amigos, aunque lo sientan y vivan de forma diferente. Sin embargo, estos niños son percibidos como diferentes por el resto de sus compañeros convirtiéndose en objeto de burlas (acoso verbal) y otros tipos de acoso (físico, relacional, sexual o ciberacoso).¹⁷⁸

Respecto del lenguaje es importante señalar que ocupa un lugar trascendental en la convivencia entre los seres humanos. Al respecto, Maturana sostiene que “el lenguaje es mucho más importante para la convivencia de lo se había creído hasta ahora, es mucho más que un sistema de símbolos para comunicarnos, tiene que ver con las emociones y que ellas también son decisivas para la convivencia humana”.¹⁷⁹ En particular, en la temática de la discapacidad, sucede que “muchas veces las personas con discapacidad son receptoras de respuestas ofensivas por parte de la sociedad”,¹⁸⁰ y quizá la manera más obvia en que se manifiesta esta realidad es mediante la propagación de términos ofensivos empleados para “descalificar, tratar como inferiores o insultar a individuos o grupos particulares por su condición de discapacidad”.¹⁸¹

¹⁷⁷ ONU Consejo Económico y Social, *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales N° 13 (21 período de sesiones, 1999). El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, 8 de diciembre de 1999, párr. 31, E/C.12/1999/10.

¹⁷⁸ España Confederación de Autismo, “Guía de actuación para profesorado y familias. Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)”, *Confederación de Autismo*, 2018, pág. 4, <http://acosoescolartea.es/doc/GUIA-BULLYING-TAE.pdf>.

¹⁷⁹ Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política* (Belo Horizonte: UFMG, 1998), 2, http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf.

¹⁸⁰ Len Barton, *Discapacidad y sociedad* (Madrid: Morata, 2005), 24.

¹⁸¹ Héctor Islas Azais, *Lenguaje y discriminación. Cuadernos de la igualdad* (México D. F.: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005), 7, https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/49%20CI004_Ax.pdf.

Por ello, es valioso tomar como referencia el Manual de Atención en Derechos de Personas con Discapacidad en la Función Judicial que, en su parte pertinente, señala que: “Para referirnos con propiedad, es erróneo utilizar expresiones como ‘discapacitados, personas especiales, capacidades diferentes o especiales, inválidos, minusválidos, tullidos, rengos, sordomudos, muditos, paralíticos, lisiados, patojos, enfermitos, pobrecitos, pcd’”¹⁸² Debe aludirse, entonces, a “personas con discapacidad”, o mejor aún, empezar a hablar de diversidad funcional, término que “propone un cambio de premisas, evoca otro lenguaje y define significados alternativos que posibiliten la inclusión”.¹⁸³ De esta forma no se enfatiza en las deficiencias o diferencias, sino en su pleno potencial como personas, sujetos de derechos, cuya situación es provocada no sólo por su condición personal sino por el medio físico y social que muchas veces no presta las facilidades para que se desarrollen sus capacidades integralmente.

Cabe resaltar que estos criterios deben conducir a directrices para todas las instituciones, públicas y privadas. Esta referencia nos da la pauta para argumentar que el uso de un lenguaje inclusivo constituye una herramienta de gran poder en miras de promocionar y concientizar sobre los derechos humanos, para su ejercicio pleno. En el caso de los niños con discapacidad, no se puede dejar de lado la realidad de que constantemente se ven expuestos a la discriminación. Por lo tanto, la utilización del lenguaje como un vehículo para este tipo de actitud negativa, se explicaría en la medida en que constituye un medio principal de comunicación y, a su vez, *de reproducción principal de prejuicios e ideologías sociales* en las cuales subyacen conceptos discriminatorios.¹⁸⁴

Esta realidad puede afectar en diferentes medidas el proceso educativo; y, además, se debe considerar el hecho del rechazo de las y los docentes que no saben cómo afrontar el TEA, que los perciben como un gran problema y que no sienten la predisposición por educarlos, claramente merma las posibilidades de que desde su posición puedan tomar acción

¹⁸² Ecuador Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, “Manual de Atención en Derechos de Personas con Discapacidad en la Función Judicial”, 2018, 31, <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/descarga-manual-de-atencion-en-derechos-de-personas-con-discapacidad-en-la-funcion-judicial/>.

¹⁸³ Ernesto Martín-Padilla, Pedro José Sarmiento y Luz Yarime Coy, “Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad”, *Rev. Fac. Med.* 2013 Vol. 61 No. 2, 201, http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4525/Educacion_inclusiva_y_diversidad_funcional_en_la_Universidad.pdf?sequence=1&rd=0031822504893292.

¹⁸⁴ Teun A. van Dijk, T. A., *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina* (Barcelona: Gedisa, 2003), 79.

respecto de frenar el mencionado acoso. En consecuencia, desde el MSP al diseñarse un programa para visibilizar el TEA con un enfoque de derechos humanos, que se articule con el MINEDUC, se podrá avanzar en el respeto a la diversidad y consolidar compromisos sociales, derribando los muros de la exclusión.

5. Incidir en que el MSP intercambie experiencias con los países de la región y/o el mundo que tengan más experticia en los diagnósticos del TEA.

De acuerdo a la información proporcionada en el portal web institucional del MSP, se reseña como uno de sus servicios la “Calificación o recalificación de personas con discapacidad”, trámite que se realiza en establecimientos de salud de primer nivel autorizados o mediante una atención médica domiciliaria. Dentro de la clasificación que manejan para las discapacidades, se encuentran la auditiva, física, intelectual, lenguaje, psicosocial y visual, las que a su vez se manifiestan en diferentes maneras y grados. De igual forma, cuentan con el programa e intervención temprana de los trastornos del desarrollo, sin que conste en el portal web información más detallada al respecto. Por lo cual se realizó una consulta al MSP y se obtuvo lo siguiente:

El Ministerio de Salud Pública, asumió la responsabilidad de la clasificación, calificación y carnetización de las discapacidades desde el año 2013, responsabilidad que fue transferida por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) en cumplimiento del Art. 9 de la Ley Orgánica de Discapacidades.

La clasificación de la discapacidad se lo realiza a través de un proceso mediante el cual se efectúa la evaluación técnica biopsicosocial (médica, psicológica y/o social) a la persona con discapacidad mediante la recopilación, análisis de documentos (certificados de especialidad, exámenes complementarios, etc.) de evidencia médica/psicológica de las secuelas y limitaciones orgánicas y/o funcionales producto de las deficiencias irreversibles a través del instrumento de calificación (valoración de la situación de minusvalía) vigente.¹⁸⁵

Ante este mandato legal, con la evidencia de los problemas presentados en los diagnósticos para las personas con TEA, y más cuando el MSP ha desarrollado la Guía de Práctica Clínica, para los *Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento*, es apremiante que se delinee estrategias mediante la articulación de esfuerzos con especialistas en TEA de aquellos países

¹⁸⁵ Informe Técnico MSP-DND-2018-1866-INF, oficio a la autora, 14 de diciembre de 2018.

donde se han logrado mejores resultados. Dichas experiencias y estudios de otros países bien podría contribuir a que se mejore la atención para este grupo.

Insistir en esta problemática, puesto que según las madres y padres de la asociación ULPTS, no sólo se afecta el acceso de sus hijos a instituciones ordinarias, pues en la mayoría de los casos les intentan derivar a instituciones especializadas, sino que dentro de ellas no se atienden adecuadamente sus necesidades.

6. Actualización de las guías de adaptaciones curriculares para Educación Inclusiva y capacitación teórico-práctica sobre la misma.

En la aceptabilidad, convergen muchos elementos, pero sin lugar a dudas, en lo que tiene que ver con las adaptaciones curriculares el docente tiene un rol preponderante puesto que de su conocimiento y experticia para llevar a cabo este proceso, producto de un análisis oportuno de las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, se podrá hablar de calidad en la educación que reciben.

Como se analizó, en las actuales disposiciones del Ministerio de Educación, el proceso para que se genere una adaptación curricular es el siguiente:

- 1) El docente debe generar una alerta al DECE de la institución;
- 2) El DECE procede a la valoración del reporte del docente, elaboran el Documento Individual de Adaptación Curricular Evaluación; y,
- 3) La UDAI interviene en la evaluación psicopedagógica, que existen asesores de planta central y de la zonal 4 dando seguimiento, revisando las planificaciones con estas adaptaciones.

Empero, no todas las instituciones cuentan con dichos departamentos, y las que lo tienen no cuentan con todos los profesionales que ha determinado el mismo ministerio, de acuerdo al número de estudiantes. Lo señalado deja claro que este es uno de los problemas identificados, que si bien no es de los principales podría desencadenar algunos más, y que las capacitaciones nunca pueden omitirse.

¿Cuál es la propuesta para esta realidad? Por una parte, que el Ministerio de Educación evalúe si los mencionados DECE contribuyen a la obtención de lo propuesto desde una visión macro o si, por el contrario, se han convertido en un punto de obstrucción, es decir, sí por la

inflexibilidad al aplicar normas y procedimientos administrativos, burocratizan los procesos y el sujeto de derechos queda en un segundo plano. A lo señalado, se debe añadir el que los funcionarios quizás de forma inconsciente, tienen tendencia a actuar de manera muy rígida en el cumplimiento de la normativa, cuando ésta es la base, el impulso y, por ende debe ser entendida como una guía, y ejecutada de forma flexible, con visión humanista, toda vez que el ser humano está por encima de ella, ese es el enfoque de los derechos humanos.

Por otra parte, evaluar y actualizar los documentos sobre adaptaciones curriculares que se están utilizando, puesto que como se ha recalcado la educación inclusiva es un proceso que continuamente tendrá ajustes, y nuevos estándares, por ende, no se podrán generar mayores cambios si determinadas directrices están desapegadas del tiempo y espacio. Y, finalmente que se fortalezca la participación de estudiantes para que ejerzan su derecho a recibir el apoyo pedagógico necesario de acuerdo a sus necesidades y de sus padres, madres y/o representantes para que sean escuchados sobre el desarrollo del proceso educativo.

7. Implementación de programas continuos de identificación de NEAE y NNE para toda la comunidad educativa.

La problemática expuesta, sería contrarrestada en gran manera si dentro de la plataforma de cursos online que imparte el MINEDUC se incorporan otros en temáticas prioritarias y actualizadas para reforzar el proceso inclusivo, como por ejemplo el de identificar NEAE y NNE. De igual forma con los convenios que realizan con instituciones de educación superior nacionales e internacionales, para con ello asegurar la permanencia de estudiantes con TEA y, sobre todo, consolidar los fines máximos del derecho a la educación. Sin olvidar el seguimiento continuo a los mismos.

8. Impulsar desde la asociación ULPTS programas de apoyo y capacitación para los padres y madres de familia sobre las NEAE y NEE de sus hijos o hijas, y que éstos obtengan respaldo del MINEDUC para que se difundan oportunamente.

Como lo establece la LOEI, entre las obligaciones de las madres y padres de familia se encuentra el apoyar ya hacer seguimiento al aprendizaje, requerimientos de las y los

docentes, autoridades, una activa participación y además lograr que las actividades extracurriculares complementen el desarrollo de sus hijas e hijos.¹⁸⁶ Por ello desde la asociación ULPTS es sustancial que sus miembros se empoderen de estos aspectos y contribuyan a que otras familias lo hagan.

Por varios factores, suele pasar además, que cuando algunas madres y padres de familia vigilan el cumplimiento de los derechos de sus hijas e hijos, no se llega a una resolución que justamente solucione los inconvenientes, por ello, también es importante el que se permita incluir a defensores de derechos humanos como mediadores, facilitadores y también capacitadores, en programas de apoyo para padres y madres de familia, lo cual contribuirá grandemente a este propósito de que se involucren íntegramente en el proceso educativo de sus hijas e hijos.

En suma, las 4 A del derecho a la educación no tienen jerarquía, están íntimamente relacionados, la realización de uno es la del otro, pero el estudio de caso revela que en la medida que se realice un esforzado trabajo por el cumplimiento de la aceptabilidad y adaptabilidad se garantizará la inclusión educativa, lo cual requiere no sólo medidas estatales sino que los padres y madres de familia como actores de la comunidad educativa emprendan una acertada participación. De tal manera que los demás actores del ámbito educativo comprendan que los problemas no son los y las estudiantes con NEAE y NEE, sino las formas de implementar lo que corresponda para educarlos con calidad, la mirada que se le da a la diversidad. En consecuencia, su labor deberá enfocarse en proponer soluciones y no convertirse en una barrera. Tanto la aceptabilidad y adaptabilidad demandan que se llegue a medir las realidades sociales, culturales y económicas de los y las estudiantes en general, porque desde ahí se podrá construir un entorno solidario que realmente pueda generar igualdad de oportunidades.

2.2 Mecanismos para que las madres y los padres de familia de las niñas, niños y adolescentes con TEA garanticen su derecho a la educación inclusiva

¹⁸⁶ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*, Registro Oficial 417, Segundo Suplemento, 31 de marzo del 2011, artículo 12.

El concepto de defensa y promoción activa se refiere al proceso político diseñado para influir en la toma de decisiones sobre políticas, a nivel nacional e internacional.¹⁸⁷ Para que se pueda reconocer la vulneración a un derecho humano es imprescindible que el grupo posea conciencia del hecho, un conocimiento esencial del tema en cuestión, intercambiar experiencias y brindarse el apoyo requerido. Desde ahí se podrá gestar una iniciativa ciudadana sólida que permitirá incidir positivamente en la toma de decisiones para que se transformen las situaciones adversas que limitan el disfrute y goce pleno de o los derechos en cuestión. Para el caso de la Asociación “Un lugar para tus sueños”, consciente de lo vital que resulta el empoderamiento están trabajando constantemente en este propósito, sobre todo de que en primer lugar deben identificar las fortalezas y debilidades de su asociación, del principal problema a resolver que es la inclusión educativa lo cual además requiere un vasto conocimiento del tema para establecer la postura y estratégica idónea y en la misma medida construir alianzas. No obstante, ante la realidad adversa que deben enfrentar, muchas madres y padres deciden omitir acciones, pensando erróneamente que ello perjudicará a sus hijas e hijos. En relación con lo dicho, plantearle reclamos y quejas en instancias de distritos o coordinaciones zonales tendrían soluciones temporales y posteriormente persistirían los problemas.

En el ámbito educativo, la LOEI, ha establecido una serie acciones que pueden emprender las madres, padres de familia y/o representantes legales de los y las estudiantes, mismas que en lo principal comprenden que las decisiones tomadas respecto de la educación para sus hijos observen el cumplimiento del Interés Superior del Niño, solicitar informes, participar activamente en el proceso educativo, así como en la planificación, construcción y vigilancia del cumplimiento de la política educativa en todos los niveles,¹⁸⁸ y todas aquellas que evidencien el respeto por el respeto y garantía de los derechos de sus hijos. De igual manera, todos los miembros de la comunidad educativa tienen derechos y obligaciones para que no se vulnere el derecho a la educación No obstante, pueden existir situaciones en las que bloqueen estas acciones y es ahí cuando las medidas legales proceden.

¹⁸⁷ Catedra UNESCO, “Defensa y promoción activa de los derechos humanos”, *Catedra UNESCO*, México, 2008, 146
http://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/14/6.pdf.

¹⁸⁸ Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*, Registro Oficial 417, Segundo Suplemento, 31 de marzo del 2011, artículo 12.

Por ende, el camino a seguir es el legal, bien interponiendo medidas cautelares ante la amenaza de que se vulnere el derecho a la educación inclusiva o bien mediante una acción de protección cuando se haya dado la violación del derecho en cuestión, puesto que surgirán enfrentamientos entre el discurso social y jurídico. Se puede ilustrar las medidas cautelares con el siguiente ejemplo: En el caso hipotético de que un docente no tuviere la aptitud para educar a un niño con autismo, lo observa como una molestia, lo cual se transforma en un deseo de que para el siguiente año lectivo se le impida al niño la matriculación bajo argumentos de que debería asistir a una escuela especializada. Las madres y los padres de dicho estudiante, al conocer de esta amenaza, deben plantear una medida cautelar el proceso que a continuación se detalla:

- Plantear una demanda ante la amenaza de que se viole el derecho a la educación inclusiva de su hijo;
- El juez procederá a aceptar o rechazar las medidas;
- Notificaciones a las partes; y,
- Si el juez aceptó las medidas, luego de la notificación bien puede mantenerlas o suspenderlas, enmarcado en el Derecho.

En el caso de la acción de protección, corresponde indicar que la Constitución de la República, en su artículo 88, destaca claramente que ante una acción u omisión que vulnere derechos, ésta tendrá que ser ejercida, en determinados casos que a continuación se detalla, con sus respectivos ejemplos:

1. Violación del derecho por acción
 - El docente es agresivo con el estudiante, se refiere a él en términos peyorativos, lo que fomenta acoso escolar.
 - No lo incluye en las actividades de grupo, lo aísla.
 - No realiza las adaptaciones curriculares pertinentes.
2. Violación del derecho por omisión
 - No actúa cuando los demás estudiantes son ofensivos y burlones.

El proceso para la acción de protección es el siguiente:

- Plantear la demanda, de forma o escrita o verbal, no requiere firma de abogado.
- Se procede con la citación y se fija día y hora para la audiencia.
- En la audiencia con la presencia de los actores se dicta sentencia.

- De existir reparación integral, existirán medidas de restitución, compensación, garantía de no repetición y satisfacción.

Ahora bien, la exigibilidad estratégica entendida como un proceso social y político a la vez, que debe tratar de abarcar la participación activa de la sociedad civil como una condición sustancial del ejercicio de su ciudadanía¹⁸⁹ es clave para generar la presión social que se requiere y así sensibilizar sobre el principio de igualdad y no discriminación y con ello lograr que se cumpla integralmente la inclusión.

La acción recomendada para alcanzar este objetivo radica en un trabajo comunicacional de abajo hacia arriba para fortalecer los avances y que se visibilice y genere no sólo sensibilización, sino compromiso de la ciudadanía y actores con capacidad de decisión y acción en las políticas públicas.

En este contexto, se puede recurrir a las siguientes alternativas de acción:

- Obtener el apoyo de diversos especialistas que puedan de una forma individualizada trabajar con cada una de las familias miembros de la Asociación “Un lugar para tus sueños”, en la orientación a padres y madres de familia e intensificar las terapias a los niños y difundir dicha información.
- La Asociación, juntos con sus aliados en temas de capacitación a los docentes sobre el trastorno, debe realizar un seguimiento continuo del trato que se les da a los y las estudiantes con TEA en las instituciones educativas, y sobre este punto pedir cobertura a medios de comunicación para visibilizar la actividad a nivel social.
- Es necesario impulsar actividades de vinculación con la comunidad educativa para superar las barreras de la discriminación, mediante un programa estructurado de difusión en redes sociales, de acuerdo al acceso del público objetivo.

Esto último, lleva a reflexionar sobre lo siguiente:

- Si casa adentro no se genera conocimiento y empoderamiento no se podría detectar cuándo se está violentando un derecho.

¹⁸⁹Graciela Romero, “Reflexiones acerca de la exigibilidad y justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)”, accedido el 11 de mayo, pág. 7, <http://www.oda-alc.org/documentos/1366755586.pdf>.

- Con el conocimiento adquirido es más sencillo hacer un seguimiento que dé cuenta de la realidad y no caiga en subjetividades.
- La vinculación genera inclusión, por tanto, las acciones que potencien la interacción de niños con y sin discapacidad junto a sus padres, madres y todos quienes conforman en el entorno educativo serán más efectivas una vez que se haya dado los pasos previamente detallados.

Por lo dicho se colige que a inclusión no es solo un derecho sino que la inclusión también es un tema de calidad. Una educación inclusiva no sólo es una observadora de Derecho, sino que una educación inclusiva es una educación de calidad. A modo general las problemáticas identificadas no son extrañas al contexto educativo tanto para personas con NEAE y NEE asociadas o no a la discapacidad como para quienes los tienen, y esta muestra a pesar de ser ínfima, tomando un término de medición, reforzar todas las problemáticas existentes en el nivel educativo, la diferencia y el punto de análisis es que en ellos se agrava por la discriminación y por el desconocimiento del trastorno que genera problemas de vinculación y sociabilización con todas las personas.

Esta investigación busca establecer una suerte de efecto sin ser un estudio de impacto, pues al estudiar las percepciones de los padres y madres de familia, de las y los docentes y de quienes han sido y son actores en el ámbito educativo contribuyó a responder la pregunta de investigación porque quedarse exclusivamente con los datos de las instituciones públicas es muy limitado. Por ello, y después de todo lo expuesto se concluye que el estado mediante sus políticas educativas garantiza la inclusión en la medida de la existencia de instituciones y accesibilidad a las mismas, más falta un trabajo profundo para responder a las necesidades de los diferentes grupos con NEAE y NEE.

El sistema educativo está respondiendo más a un proceso administrativo y técnico que a un proceso transformador de las personas y por ello cualquier directriz, información, estadística de los niveles cantonales o provinciales que se puedan generar, es más probable que den cumplimiento a lo administrativo y no humano.

Si bien no se puede generalizar la experiencia de la asociación “Un lugar para tus sueños”, ésta ayuda a ilustrar al menos las deficiencias que se verifican en Manabí por eso esta investigación probablemente podría abrir la puerta a explorar otras asociaciones,

instituciones para verificar si existen patrones que respondan a más de una realidad y de esa manera informar a la política pública.

Conclusiones y recomendaciones

Las políticas educativas vigentes, han evolucionado, llegando a diseñarse en buena medida dentro de un modelo y enfoque de inclusión. Dichas políticas han impulsado la creación de institucionalidad para que se apliquen los postulados que contienen y velen por su correcta implementación. No obstante, el grueso del problema se encuentra precisamente en la aplicación, en el campo práctico. En razón de ello, se presenta conclusiones y recomendaciones tanto de índole específica como de índole general; con respecto a aquellas específicas me permito señalar lo siguiente:

Existen políticas públicas para la educación inclusiva en términos generales, pero no particulares para el TEA. Se debería analizar la capacidad real e instalada de la educación pública para responder a estas políticas, así como la relación entre educación pública y privada respecto de estos temas, pues no está resuelta para dicho grupo.

La mayoría de las y los docentes no sabe cómo tratar el tema de discapacidades, NEAE y NEE en general. La óptima preparación es una tarea pendiente. El cambio de actitud frente a esta realidad es básico para transformar la preconcepción de esta temática como un problema y avanzar propositivamente hacia el fortalecimiento de la capacidad de afrontar el reto de la inclusión.

Respecto de las madres y los padres, hay que tomar en cuenta factores como los relacionados a su situación socioeconómica, tiempo, capacitación e interés, ya que de ello depende que puedan hacer un seguimiento del proceso educativo de sus hijos. Por otro lado, es válido acotar que en efecto resulta sustancial que desde la mentalidad de las madres y los padres de familia se rompa con la visión histórica del paternalismo y asistencialismo que no les permite un desarrollo idóneo de sus talentos, que no los mira como los sujetos de derechos que son.

Es imperativo realizar programas de sensibilización para que, en la medida en que exista una política definida, la autoridad entienda la necesidad de implementarla. Así, se podrá ir creando un ambiente propicio para la inclusión. Esto implica la inversión de recursos, el aprendizaje de formas de tratamientos adecuados para los y las estudiantes con TEA y su aplicación progresiva conforme a las necesidades.

Es necesario implementar programas anti *bullying* en las unidades educativas, a fin de que los y las estudiantes sin NEE sepan cómo tratar con los que tengan NEE, para generar un cambio positivo de comportamiento.

Las autoridades, a nivel de distrito y coordinaciones, actualmente pueden centrarse más en cumplir la parte administrativa que en generar la transformación social, parte fundamental de la educación, como resultado de un problema derivado de las regulaciones, de la interpretación y aplicación rígida de la normativa, que en todo caso debe estar dada para impulsar y no para restringir. La burocracia quita flexibilidad a lo que en su origen no tiene ese sentido, por ende es importante un análisis de la cultura organizacional en educación y de los niveles de capacitación de la burocracia estatal. La normativa no puede ser tomada de forma estática y restrictiva, sino en el sentido que mejor precautele los derechos de las personas.

Pretender desarrollar un sistema en función de una discapacidad, NEAE y NEE en específico no resolverá el problema macro de la inclusión, pero sirve de base para mostrar las dificultades que se dan y persisten en la cotidianidad. Existen condiciones (normativa, institucionalidad) y procesos para consolidar la inclusión que deben ser trabajados a profundidad.

Con base en la observación realizada en una institución particular regular de la ciudad de Portoviejo donde estudia una de las niñas que pertenecen a la asociación ULPTS se colige que no necesariamente al estar en una escuela particular se generará un mejor proceso o mejor atención, es importante romper el sesgo y/o de que lo público es malo y lo particular efectivo. Ambos sectores tienen mucho que aprender del otro, y el intercambio de experiencia los podría enriquecer en la misma medida ya que el grueso del problema es la concepción de la sociedad hacia las personas con discapacidad.

Sobre las recomendaciones, hay lo siguiente:

Destinar mayores recursos económicos para los programas inclusivos, evitar que los presupuestos originalmente destinados no se vean afectados o recortados por políticas económicas eventuales. Debería establecerse un esquema de aprendizaje constante de las mejores prácticas internacionales para la innovación de estos programas y el uso eficiente de estos recursos.

Diseñar sistemas más flexibles, pragmáticos, abiertos, sistemas de acogida en que no se condicione a los y las estudiantes en su ingreso a las instituciones por formalidades que pueden ser regularizadas una vez que están dentro de ellas.

Trabajar por un cambio cultural desde varios frentes, empezando por la institucionalidad, reforzando la normativa, protocolos, la preparación y capacitación de la gente, a los prestadores de servicios. Es un trabajo específico para la familia, los y las estudiantes y sus entornos, donde se den trabajos comunicacionales orientados a transformar sus concepciones. Este es un esfuerzo integral, no individual, donde se debería buscar una sinergia que por definición es un resultado que va más allá de la suma de las partes y al mismo tiempo es un esfuerzo de largo aliento. No un compromiso a corto plazo puesto que los cambios de comportamientos culturales requieren de ese tipo de visión.

Articular más y mejores acciones entre el nivel central y las coordinaciones zonales y distritos, pues en éstos últimos se tiende a esperar las disposiciones desde el nivel central. Son pocas las iniciativas que surgen desde el ámbito provincial.

Asumir el compromiso de evaluar desde el contexto de cada provincia el cumplimiento de los componentes de aceptabilidad y adaptabilidad de la educación, puesto que éstos demandan más esfuerzos, tomando no sólo la información cuantitativa sino dando un paso más allá de lo convencionalmente realizado para este tipo de investigaciones y escuchar a los actores de escuelas y colegios. Y, a partir de ello poder establecer mejores líneas de acción hacia la construcción de un sistema educativo inclusivo con indicadores que revelen las fortalezas, debilidades y el rendimiento de los y las estudiantes a través del análisis de los ingresos (fondos), procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados.¹⁹⁰

Con relación a las conclusiones y recomendaciones de índole general cabe mencionar que si bien esta investigación se ha enfocado en los caso de TEA de la asociación ULPTS, el objetivo último es que pueda generar una mayor inclusión para todos los casos de discapacidad, NEAE y NEE, sugiriendo herramientas que pueden servir de base para los demás. Las políticas públicas no pueden darse de manera aislada, tienen que responder a sus respectivos contextos. Por lo formulado, la inclusión educativa de los y las estudiantes bajo

¹⁹⁰ Katarina Tomasevski, "Indicadores del Derecho", *Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de la Plata*, 45, <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>.

la condición del TEA, es realizable y vale destacar que gracias a las acciones e iniciativas de agrupación y de concienciación y conocimiento médico, psicológico y social de diversos grupos de padres y madres de familia a nivel nacional que trabajan por este propósito de lucha y defensa de los derechos de las personas con TEA, el Estado tiene un camino de tránsito más fácil en miras de cumplir con este inmenso reto.

La sociedad civil es un actor clave para que se expidan las políticas públicas ajustadas, en la medida de lo posible, a las principales demandas sociales, siempre cambiantes y en constante evaluación. Los ministerios y demás instituciones del Estado que tengan injerencia o cuyas actuaciones repercutan, tanto de forma directa como indirecta, en el logro de un objetivo en este caso, la inclusión educativa, no pueden bajo concepto alguno desligarse de ser promotores de medidas y reformas que favorezcan el alcance de lo establecido. Siendo así, lo fundamental de realizar precisiones sobre la actuación de las personas en la toma de decisiones radica en que el activismo no se vea bloqueado por la imagen institucional, puesto que si las políticas educativas dan lineamientos a estos actores para que sean participantes activos y veedores de la educación que reciben sus hijos se lograrán cambios estructurales cambiándose la concepción estrictamente disciplinaria de las escuelas, convirtiéndose en un espacio de empoderamiento.

La educación es la más grande herramienta que puede tener todo ser humano para lograr autonomía, lo que indudablemente equivale a que se le esté garantizando un principio y un derecho a la vez, la *dignidad*. A la par, se estará gestando una nueva conciencia social, donde hablar de igualdad no resulte siempre una aspiración, sino que sea entendida como la realidad en la que se desenvuelven todas las personas indistintamente de su sexo, etnia, nacionalidad, y para este caso, discapacidad.

La voluntad política de los gobernantes de turno se constituirá como la base de todo lo que conlleve este nuevo enfoque, rediseño e implementación de la inclusión educativa. No sólo será crucial una adecuada asignación de recursos para que la infraestructura de las escuelas sea inclusiva, los materiales y recursos educativos sean flexibles ante las adaptaciones curriculares que demanda todo este proceso, o la necesaria inversión en docentes, sino la apertura que se les pueda otorgar a los actores sociales, a fin de que ejerzan una auténtica participación ciudadana.

Para finalizar, es importante subrayar que la inclusión educativa corresponde a que todos estudien juntos, fomentándose primordialmente el valor del respeto y la solidaridad para consolidar la convivencia armónica dentro de la diversidad y originar educación con criticidad y empatía. Es indispensable romper el paradigma de la “educación especial” y para que esto se pueda realizar, no bastan con discursos bien elaborados, o políticas bien redactadas, sino bien aplicadas y diseñadas participativamente, de abajo hacia arriba. Esto conlleva y demanda un trabajo desde el territorio, no en un escritorio tomando como única fuente de información estadísticas cuya fiabilidad no puede asegurarse y mucho menos con ella revertirse realidades que ante la mirada de muchos no son “graves”. Esta mirada se justifica bajo el argumento de que los padres, madres de familia y/o representantes de los menores tienen la libertad de escoger el tipo de educación para sus hijos. Apoyar estos argumentos equivale a caer en una posición de indiferencia y a la par de complicidad.

Para transformar las condiciones estructurales negativas o adversas que afectan directa o indirectamente a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, hay que estudiar y entender los contextos en torno a las problemáticas. Así se podrá solventar con planteamientos objetivos las exigencias del momento, puesto que las mismas irán variando en la medida en que la sociedad cambie.

Bibliografía

- Argentina Asociación de Magisterio de Santa Fe. “La integración escolar”. *Asociación de Magisterio de Santa Fe*. Accedido 10 de noviembre de 2018. <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje4/CTERA%20-%20Comision%20de%20Educacion%20Especial%20-%20La%20integracion%20escolar%20-.pdf>.
- Ardila Ana María, Trujillo María Camila, Wilches Natalia. “Teorías Explicativas del Autismo. Una revisión Teórica”. Tesis, Universidad de la Sabana, España, 2008. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/7493/124049.pdf?sequence=1>.
- Autismo diario. “La imitación como base del aprendizaje en los Trastornos del Espectro del Autismo – Parte I”. *Autismo diario*, 15 de diciembre de 2011. <https://autismodiario.org/2011/12/15/la-imitacion-como-base-del-aprendizaje-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo-parte-i/>.
- Barton, Len. *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 2005.
- Blanco Martín, Carlos J. “La totalidad social: ¿hacia un materialismo marxista?”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 04 (2001.2). © EMUI Euro-Mediterranean University Institute | Universidad Complutense de Madrid | ISSN 1578-6730 Publicación asociada a la Revista *Nomads. Mediterranean Perspectives* | ISSN 1889-7231.
- Blanco, Rosa en Eliseo Guajardo Ramos. “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
”http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1979/Art_GuajardoRamosE_IntegracionyInclusion_2009.pdf?sequence=1.
- Blumer, Herbert. “Social problems as collective behavior”. *Social problems*, Volumen 18, Numero 3, 1971, 298-306.

- Cátedra UNESCO. “Defensa y promoción activa de los derechos humanos”. *Cátedra UNESCO*, *México*. 2008.
http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/3_d_h_mujeres/14/6.pdf.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. “¿Cómo diseñar un plan de incidencia en políticas públicas?”, *Argentina*. 25 de julio de 2018.
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1730.pdf>.
- Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, “Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1, Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque”, 2016, 46,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655630>.
- Chile OREALC/UNESCO. “Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad I SIRIED. Propuesta metodológica”. 2010.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190974_spa.
- Chile OREALC/UNESCO. “Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas”. 2016.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>.
- Chile OREALC/UNESCO. “Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad – SIRIED. Resultados de la primera fase de aplicación”. 2013.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf>.
- Chile OREALC/UNESCO. “XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa”. 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261354>.
- Chile OREALC/UNESCO. “XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa”. 2016.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246790>.
- Chile OREALC/UNESCO. “VIII Jornada de Educación Especial e Inclusión educativa – Accesibilidad e inclusión educativa”. 2014.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/viii-jornadas-educacion-especial-montevideo.pdf>.

- Crosso, Camila. “El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf.
- De Beco, Gauthier. “*Right to Education Indicator based on the 4 A framework Concept Paper*”. *Right to education*. 2009. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf.
- Díaz Mosquera Elena, Andrade Zúñiga Ivonne. “El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2015. 163-181. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935009.pdf>.
- Diez, Adriana Cecilia. “Las necesidades educativas especiales. Políticas educativas en torno a la realidad”. *Cuadernos de antropología social*. Versión On-line ISSN 1850-275X, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100010.
- Ecuador Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. “Manual de Atención en Derechos de Personas con Discapacidad en la Función Judicial”. 2018. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/descarga-manual-de-atencion-en-derechos-de-personas-con-discapacidad-en-la-funcion-judicial/>.
- Ecuador Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades. “Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2013-2017”. 2013. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/agenda_nacional_discapacidades.pdf.
- Ecuador Ministerio de Educación. “Oferta educativa”. *Ministerio de Educación*. Accedido 12 de noviembre de 2018. <https://educacion.gob.ec/#>.
- Ecuador Ministerio de Educación. “Instituciones de educación especializada”. *Ministerio de Educación*. Accedido 12 de noviembre de 2018. <https://educacion.gob.ec/instituciones-de-educacion-especializada/>.
- Ecuador Ministerio de Educación. “Unidad de apoyo a la inclusión - UDAI”. *Ministerio de Educación*. Accedido 12 de noviembre de 2018. <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>.

- Ecuador Ministerio de Educación. “Objetivos CAI”. *Ministerio de Educación*. Accedido 12 de noviembre de 2018. <https://educacion.gob.ec/objetivos-cai/>.
- Ecuador Ministerio de Educación. “Plan decenal de Educación 2006 – 2015”. *Ministerio de Educación y Cultural del Ecuador*. 2006. [http: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf).
- Ecuador Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades. “Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades 2017-2021”. 2017. <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>.
- Ecuador Chequa. “Espinosa: “En Ecuador un total de 1.581 personas han sido diagnosticadas con algún tipo de autismo” ”. *Ecuador chequea*. Accedido el 23 de mayo de 2019. <http://www.ecuadorchequa.com/2018/04/03/autismo-ecuador-veronicaespinosa-cifras-ministeriodesalud/>.
- Ecuador Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades. “Plan Nacional del Buen Vivir 2013 – 2017”. 2013. <http://ftp.eeq.com.ec/upload/informacionPublica/2013/PLAN-NACIONAL-PARA-EL-BUEN-VIVIR-2013-2017.pdf>
- Ecuador Senplades. “Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2013 – 2017”. 2013. https://www.ohchr.org/Documents/Issues/OlderPersons/MIPAA/Ecuador_Annex1.pdf.
- Ecuador Senplades. “Plan Nacional del Buen Vivir 2017 – 2021”. 2017. http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf.
- Ecuador Ministerio de Salud Pública. “Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento”. 2017. https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2014/05/GPC_Trastornos_del_espectro_autista_en_ninos_y_adolescentes-1.pdf.
- Ecuador Ministerio de Educación. “Escuelas del milenio”. *Ministerio de Educación*. Accedido el 29 de mayo de 2019. <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>.

- Ecuador Ministerio de Educación. “Oferta educativa”. *Ministerio de Educación*. Accedido el 30 de mayo de 2019. <https://educacion.gob.ec>.
- Ecuador Ministerio de Educación. “Unidad de Apoyo a la Inclusión”. *Ministerio de Educación*. Accedido el 12 de noviembre de 2018. <https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/>.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. "Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6 (2): 8.
- España Universidad de Granada. “Informe Warnock”. *Aula virtual de psicología*. Accedido 08 de enero de 2019. https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm
- España Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo. “Definición de Discapacidad Intelectual”. *Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Accedido el 15 de enero de 2019. <http://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/discapacidad-intelectualp/definicion-de-discapacidad-intelectual/>.
- España Confederación de Autismo. “Guía de actuación para profesorado y familias. Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)”. *Confederación de Autismo*, 2018. <http://acosoescolartea.es/doc/GUIA-BULLYING-TAE.pdf>.
- Facio Alda. *La responsabilidad estatal frente al derecho humano a la igualdad*. Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2014. https://justassociates.org/sites/justassociates.org/files/alda_facio_finalsin.pdf.
- Falla Figueroa, César Ismael y Patricia del Rocío Chávarry Ysla. “Estrategias comunicacionales integrales y el proceso de enseñanza –aprendizaje”. *Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Rev. Tzhoecoen* 2018 VOL. 10 / N° 1, ISSN: 1997 – 8731, 90 - 102, DOI: <https://doi.org/10.26495/rtzh1810.125650>.
- Favela, Margarita, y Diana Guillén. *Lucha social y derechos ciudadanos en América Latina. En América Latina, Los derechos y las prácticas ciudadanas a la luz de los movimientos populares*. Buenos Aires: Clacso, 2009. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gavia/02lucha.pdf>.

- Federación Iberoamericana de Ombudsman. “VI Informe FIO sobre Derechos Humanos: Educación”. *Federación Iberoamericana de Ombudsman*. 2008. http://www.portalfio.org/wp-content/uploads/2015/07/FIO.INF_.0006.2008.pdf.
- Ferrajoli, Luigi. *Igualdad y diferencia en Derechos y garantías. La Ley del más débil*. Madrid: Editorial Trotta, 3ra Edición, 2003.
- FLACSO. “Violaciones, derechos humanos y contexto: Herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de Análisis de Contexto para Casos de Violaciones a los Derechos Humanos”. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México*. Marzo de 2017. <https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/violaciones-ddhh-y-contexto-herramientas-propuestas-para-documentar-investigar.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.
- González Inés, y Candelaria Garay. “Incidencia en políticas y construcción de la ciudadanía”. 25 de julio de 2018. http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/bombal__garay.pdf.
- Herrera Flores, Joaquín. *La reinención de los derechos humanos*, 18-29. Sevilla, ES: Editorial Atrapasueños, 2008.
- Imen Pablo. *Pasado y presente del trabajo de enseñar: Una mirada desde la política educativa*. Buenos Aires: Cartago, 2010. <https://www.amsafeiriondo.org.ar/segunda%20jornada/pasadoypresentedeltrabajodeensenarii.pdf>.
- Islas Azais, Héctor. *Lenguaje y discriminación. Cuadernos de la igualdad*. México D. F.: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/49%20CI004_Ax.pdf.
- Jurado de los Santos, Pedro y Dolores Bernal Tinoco. “El alumno afectado son síndrome de Asperger en el aula ordinaria, estudio de caso”. *Revista educación inclusiva Vol. 4, N.º2*. <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/168579/REI-Jurado-Bernal.pdf>.
- Latapí Sarre, Pablo. “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”. *Revista mexicana de investigación educativa*.

- vol.14 no.40 México ene./mar. 2009.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci_arttext&lng=en.
- López Astorga, Miguel. “Neurodiversidad y razonamiento lógico, la necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre el autismo”. *Revista Educación Inclusiva* Vol. 3, N.º 2, (Universidad de los Lagos, Chile), ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208.
- López Chaves, Catalina, y María de Lourdes Larrea Castelo. “Autismo en Ecuador: un Grupo Social en Espera de Atención”. *Revista Ecuatoriana de Neurología*. Vol. 26, N° 3, 2017.<http://revecuatneurologia.com/wp-content/uploads/2018/03/Autismo-en-Ecuador.-Autism-in-Ecuador.pdf>.
- Luque Parra, Diego y María Luque-Rojas. “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora”. *Revista Summa Psicológica Ust*. 2013. Vol. 10, N° 2, 57-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703039>.
- Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf.
- Martín-Padilla, Ernesto, Sarmiento Pedro José y Luz Yarime Coy. “Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad”. *Rev. Fac. Med.* 2013 Vol. 61 No. 2: 195-204.
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4525/Educacion_inclusiva_y_diversidad_funcional_en_la_Universidad.pdf?sequence=1&rd=0031822504893292.
- Melish, Tara. *La Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema Interamericano*, 171-211. CDES. Quito, 2003
- México Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Estado de Coahuila. “Discapacidad psicosocial”. *Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Estado de Coahuila, México*. 2018.
http://cdhec.org.mx/archivos/transparencia/INCLUSION/DISCAPACIDAD_PSICO SOCIAL.pdf.
- México Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia de la ciudad de México. “Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de Derechos Humanos y

- perspectiva de género”. *Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia de la ciudad de México*. 2017.
<https://dif.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/59b/948/565/59b948565102b180947326.pdf>.
- MINEDUC. “Infraestructura unidades educativas”. Video de YouTube. 2017.
<https://www.youtube.com/watch?v=7ad82zp5zio>.
- MINEDUC-UNICEF. “Caja de herramientas para la inclusión educativa”. Ministerio de Educación y Unicef. 2016.
https://www.unicef.org/ecuador/CAJA_DE_HERRAMIENTAS_OPT.pdf.
- MINEDUC. “Fortalecimiento de la educación inclusiva”. Video en YouTube. 2018.
<https://www.youtube.com/watch?v=dtrGRKil1cs>.
- MINEDUC. “Presupuesto Anual”. *Ministerio de Educación*, Ecuador. 31 de enero de 2017.
https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/g_Presupuesto-de-la-Instituci%C3%B3n.pdf.
- Muzás Rubio, Estíbaliz y Mercedes Blanchard Giménez. *Acoso escolar: Desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea, 2007.
- Organización Mundial de la Salud. “Preguntas y respuestas sobre los trastornos del espectro autista (TEA)”. *OMS*, abril de 2016. <http://www.who.int/features/qa/85/es/>.
- OREALC/UNESCO. *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad I SIRIED. Propuesta metodológica*. Diciembre de 2010. OREALC/2010/PI/H/15.
- Organización Mundial de la Salud. “Trastornos del espectro autista”. *OMS*, 04 de abril de 2017. <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
- Pereira Rodríguez, Susana. “Identificación de problemas y formación de la agenda”. *Argentina*. Agosto de 2010.
https://negociacionytomadecisiones.files.wordpress.com/2015/06/0001_capitulo-1_problemas-y-agendas_2010.pdf.
- Pichot Pierre. “Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales”, *Instituto Municipal de Investigación Médica – Departamento de Informática Médica, España*,

1995. <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagn3b3stico-y-estad3adstico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>.
- Payá Rico, Andrés. “Políticas de educación inclusiva en América Latina”. *Revista Educación Inclusiva* Vol. 3, Nº 2, ISSN (Ed. Impr: 1889-4208).
- Romero, Graciela. “Reflexiones acerca de la exigibilidad y justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)”. Accedido el 11 de mayo. <http://www.oda-alc.org/documentos/1366755586.pdf>.
- Ruiz-Lázaro PM., Posada de la Paz M., Hijano Bandera F. “Trastornos del espectro autista. Detección precoz, herramientas de cribado”. *SCIELO Revista Pediatría de Atención Primaria*. 2018. http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v11s17/8_espectro_autista.pdf.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes. “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”. *Revista Sinéctica*. No.43 Tlaquepaque jul./dic. 2014. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006.
- Simón, Cecilia y Gerardo Echeita. “Capítulo 2. Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. Transformando la educación: la educación inclusiva y la transformación social”. Madrid: Wolters Kluwer, 2013). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Comprender-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-para-intentar-llevarla-a-la-pr%C3%A1ctica.pdf>.
- Suiza Oficina Internacional de Educación. “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”. *Oficina Internacional de Educación*. 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf.
- Tomasevski, Katarina. “Indicadores del Derecho”. *Instituto de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de la Plata*. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>.
- UASB “Determinación Social del Autismo en Ecuador, Espacio, vida y salud, miradas transformadoras” *Universidad Andina Simón Bolívar*, 2016 <http://www.uasb.edu.ec/documents/62049/1751294/Determinaci%C3%B3n+Social>

+del+Autismo+en+el+Ecuador+-+Catalina+Lopez+%28Universidad+Andina+-+Ecuador%29/d33ba25c-c7aa-4dbd-8724-54e38844edd4.

UNESCO Foro mundial sobre la educación. *Informe Final*. 26-28 de abril de 2000. ED.2000/WS/29.

UNESCO. Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. 2015. ED/EFA/MRT/2015/PI/35.

UNESCO, *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All, 2005*, ED.2004/WS/39.

UNESCO-OIE. “La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008”. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Oficina Internacional de Educación*. 18-20 de noviembre de 2009.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf.

UNESCO-OREALC, “Las políticas educativas de América Latina y el Caribe”, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 2018, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>.

Uruguay Centro de Estudios y Rehabilitación Integral. “Trastorno generalizado del desarrollo”. *Centro de Estudios y Rehabilitación Integral*. 12 de noviembre. http://centroceri.com/articulos/trastorno_generalizado_del_desarrollo.pdf.

VanDijk, T. A. *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Vergara Schmalbach Juan Carlos, Fontalvo Herrera Tomás José y Maza Ávila Francisco. “La planeación por escenarios: Revisión de conceptos y propuestas metodológicas”. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2010.

VP-MINEDUC. “Módulo I de Educación Inclusiva y Especial”. *Vicepresidencia de la República del Ecuador y Ministerio de Educación, Ecuador*. Noviembre de 2011. Zuleta, Estanislao. *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevos Editores, Décima edición, 2007.

Yépez, Fernanda. “Encuentro internacional de inclusión educativa frontera sur”. Video de Youtube. 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=XZRQI5CN1Dg&t=225s>

Normativa

Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre de 2008.

Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe*. Registro Oficial 417, Segundo Suplemento, 31 de marzo del 2011.

Ecuador. *Ley Orgánica de Discapacidades*. Registro Oficial 796, Segundo Suplemento, 25 de septiembre del 2012.

Ecuador MINEDUC. *Acuerdo 0295-13*. Registro Oficial 93, Suplemento, 15 de agosto de 2013.

Ecuador MINEDUC. *Estatuto Orgánico de Procesos del Ministerio de Educación. Acuerdo Ministerial 20*. Registro Oficial Edición Especial 259, Suplemento, de 7 de marzo de 2012.

Ecuador. *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 754, Suplemento, 26 de julio de 2012. Última reforma 04 de mayo de 2018.

Ecuador MINEDUC. *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00055-A*. Registro Oficial 274. 21 de mayo de 2018.

Ecuador Ministerio de Educación. “Instructivo para la regularización de oferta en Instituciones educativas especializadas (Creación y ampliación)”. *Ministerio de Educación*. 2018. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/10/Instructivo-para-Regularizacion-de-Oferta-de-Educacion-Especializada-Sep18.pdf>.

ONU Asamblea General. *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. 4 de marzo de 1994. A/RES/48/96.

- ONU Asamblea General. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. 16 de diciembre de 1966. A/RES/2200 A (XXI).
- ONU Asamblea General. *Convención sobre los derechos del niño*, 20 de noviembre de 1989. A/RES/44/25.
- ONU Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación general N° 13 El derecho a la educación (artículo 13)*. 08 de diciembre de 1999. E/C.12/1999/10.
- ONU Asamblea General. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. 13 de diciembre de 2006. A/RES/61/106.
- ONU Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 10 de diciembre de 1948. A/RES/217(III).
- ONU Consejo Económico y Social. *Aplicación del Pacto Internación de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales N° 13 (21 período de sesiones, 1999). El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*. 8 de diciembre de 1999. E/C.12/1999/10.
- Omán Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. “Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Macaste”. 2014.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO Conferencia General. *Convención relativa a la Lucha contra Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. 14 de diciembre de 1960. 11 C/Resolutions, CPG.61/VI.11
- UNESCO Conferencia Mundial sobre Educación para todos. *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. 5 al 9 de marzo de 1990.
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. 7-10 de junio de 1994.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO Foro Mundial sobre la Educación. *Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. 19 al 22 de mayo de 2015. ED-2016/WS/28

UNESCO Foro Mundial Sobre Educación. *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes: comentario detallado del Marco de Acción de Foro Mundial de Educación de Dakar*. 26 al 28 de abril de 2000. ED.2000/CONF.211/.1

Anexos

Anexo 1: Vía crucis del diagnóstico

PROBLEMAS PARA OBTENER DIAGNÓSTICO DE AUTISMO	TOTAL % (+- EE) n=69	GUAYAQUIL % (+- EE n=40)	QUITO % (+- EE) n=29
Registrado en CONADIS con discapacidad-intelectual, mental, psicológica u otra. (Ninguno por EA)	59,4% +- 5,9%	65,0% +- 7,6%	51,7% +- 9,4%
Previo al diagnóstico de autismo			
1 a 6 diagnosticados como trastornos del lenguaje, neurológicos, psicológico, epilepsia, sordera, psicosis infantil y TDH	26,1% +- 5,3%	10,0% +- 4,8%	48,3% +- 9,4%***
Criterio profesional de problemas conductuales	68,1% +- 5,6%	68,0% +- 7,6%	72,4% +- 8,4%
Criterio profesional de retraso	24,6% +- 5,2%	22,5% +- 6,7%	27,6% +- 8,4%
Criterio profesional de antisocial	14,5% +- 4,3%	10,0% +- 4,8%	20,7% +- 7,7%
Profesionales consultados antes del diagnóstico (1 – 8, media 3)			
Terapeuta del lenguaje	49,3% +- 6,1%	45,0% +- 7,8%	55,2% +- 9,4%
Psicólogo	69,0% +- 5,9%	60,0% +- 7,8%	65,5% +- 9,0%
Neurólogo	10,1% +- 3,7%	7,5% +- 4,2%	13,8% +- 6,5%
Neuropediatra	49,3% +- 6,1%	40,0% +- 7,8%	62,1% +- 9,2%
Psicopedagogo	20,3% +- 4,9%	20,0% +- 6,4%	20,7% +- 7,7%
Psiquiatra ***	34,8% +- 5,8%	52,5% +- 8,0%	10,3% +- 5,8%
Pediatra	26,1% +- 5,3%	27,5% +- 7,1%	24,1% +- 8,1%
De 80 niños/as remitidos para el grupo de estudios, 14% tenían error en su diagnóstico. El 90% de los errores diagnósticos se ubicaron en Quito, en su mayoría en instituciones privadas.			

Fuente y elaboración: Estudio “Determinación Social del Autismo en Ecuador, Espacio, vida y salud, miradas transformadoras”¹⁹¹

Anexo 2: Publicaciones UNESCO

La educación inclusiva: El camino hacia el futuro Oficina internacional de educación Año: 2008	
<p>INCLUSIÓN</p> <p>La educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. Es un proceso; se interesa por la identificación y eliminación de barreras; se refiere a la presencia, la participación y los resultados de todos los educandos; supone una atención especial a los grupos de</p>	<p>CONCLUSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar la educación desde una perspectiva basada en derechos, como un derecho fundamental inherente a todo individuo, independientemente de las diferencias, para desarrollar plenamente su potencial. • Ampliar los servicios educativos prestando atención a aspectos tanto de equidad como de calidad.

¹⁹¹ UASB, “Determinación Social del Autismo en Ecuador, Espacio, vida y salud, miradas transformadoras”, *Universidad Andina Simón Bolívar*, 2016, pág. 24, <http://www.uasb.edu.ec/documents/62049/1751294/Determinaci%C3%B3n+Social+del+Autismo+en+el+Ecuador+-+Catalina+Lopez+%28Universidad+Andina+-+Ecuador%29/d33ba25c-c7aa-4dbd-8724-54e38844edd4>.

<p>educandos que se consideran en riesgos de marginación, exclusión o de desempeño inferior al esperado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar estrategias más dinámicas y diversificadas de enseñanza y aprendizaje y currículos flexibles que respondan a la diversidad de las necesidades de aprendizaje. • Mejorar los programas de formación y perfeccionamiento profesional de las y los docentes. • Impulsar nuevos significados de la diversidad. Promover prácticas inclusivas en las escuelas. • Establecer vinculaciones entre las escuelas y las comunidades.
<p>Sistema Regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad I SIRIED – Propuesta metodológica – Chile OREALC/UNESCO Año: 2010</p>	
<p style="text-align: center;">INCLUSIÓN</p> <p>La educación inclusiva es el tercer elemento que sustenta el modelo de análisis porque es un componente clave del derecho a la educación, de especial significación en el caso de las personas con discapacidad para garantizar su acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones con los demás.</p>	<p style="text-align: center;">CONCLUSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las dimensiones de una educación de calidad desde un enfoque de derechos son: • Relevancia: finalidades y contenidos de la educación. • Pertinencia: la educación ha de tener sentido, cobrar significado para las diferentes comunidades y personas de forma que puedan construirse como sujetos con su propia identidad. • Equidad: la posibilidad de recibir el apoyo que se necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia. Combina los principios de igualdad y diferenciación. • Eficacia y eficiencia: La eficacia consiste en analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación. La eficiencia, por su parte, implica analizar cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada.
<p>Sistema Regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad – SIRIED – resultados de la primera fase de aplicación Chile OREALC/UNESCO Año: 2013</p>	
<p style="text-align: center;">INCLUSIÓN</p> <p>La educación inclusiva es el tercer elemento que sustenta el modelo de análisis</p>	<p style="text-align: center;">CONCLUSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar a la educación como un bien público y un derecho humano fundamental del que nadie puede quedar

<p>adoptado por el SIRIED, porque es un componente clave del derecho a la educación.</p>	<p>excluido y la adopción de un enfoque de derechos en la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una educación de calidad desde un enfoque de derechos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. • Una de las condiciones necesarias para hacer efectivo el derecho a la educación es el acceso a los servicios educativos como parte de la trayectoria que conduce a la consecución de las metas de Educación Para Todos. • Asegurar el derecho a la educación de calidad e inclusiva para la población con discapacidad requiere un monitoreo permanente para identificar los avances y desafíos.
<p>VIII jornadas de educación especial e inclusión educativa – accesibilidad e inclusión educativa (Montevideo, Uruguay, 3 al 7 de octubre de 2011) Chile OREALC/UNESCO Año: 2014</p>	
<p>INCLUSIÓN Un sistema de educación inclusiva tiene como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. • Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas. • Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. 	<p>CONCLUSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • El marco jurídico internacional permite llegar a la configuración del contenido de la educación como derecho humano. • La exigibilidad, desde una perspectiva jurídica, se traducirá en la justiciabilidad en términos de la posibilidad de la persona de contar con acciones judiciales y/o administrativas en caso de violación del derecho a la educación. • En el ámbito legal puede haber acciones específicas de leyes sobre educación, leyes referidas a determinados sectores de la población y también acciones legales antidiscriminación. • Las posibilidades constitucionales y legales deben ser creativamente utilizadas para hacer efectiva la justiciabilidad del derecho a la educación podrá contribuir a subrayar el contenido y sustancia del derecho a la educación.
<p>XI y XII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa Chile OREALC/UNESCO Año: 2016</p>	
<p>INCLUSIÓN La educación inclusiva y de calidad se basa en “el derecho de todo estudiante a recibir una educación de calidad que satisfaga</p>	<p>CONCLUSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con contadas excepciones, la accesibilidad aún no forma parte de la inclusión educativa, no está en la cabeza de funcionarios de gobierno, de

<p>sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.</p>	<p>profesionales de diseño en las áreas de arquitectura escolar, de directores de escuela ni de maestros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay países con grandes falencias y dificultades para la programación e implementación de accesibilidad en sus escuelas. <p>El concepto “educación inclusiva” alude a actitudes, contenidos, herramientas y apoyos para optimizar, en el marco de la educación para todos, la adquisición de contenidos por parte de niños con dificultades cognitivas y/o de tipo sensorial, tales como audición o visión. En los espacios educativos se presume que las dificultades asociadas a discapacidad motora no están íntimamente ligadas al proceso de aprendizaje.</p>
<p>Educación especial e inclusión educativa – estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas Chile OREALC/UNESCO Año: 2016</p>	
<p>INCLUSIÓN</p> <p>La educación inclusiva – según Susan Bray Stainback (2001) – es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula.</p>	<p>CONCLUSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • En lugar de sistemas educativos, escuelas y aulas diferenciadas en función de las características de estudiantes a los cuales se pretende educar, debemos apostar por sistemas educativos, escuelas y aulas inclusivas. • La atención a la diversidad del estudiante en una escuela inclusiva es un problema complejo que requiere una pedagogía también más compleja. • Una escuela – y un aula – inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, estudiantes diferentes.
<p>XIII jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre inclusión educativa Chile OREALC/UNESCO Año: 2017</p>	
<p>INCLUSIÓN</p> <p>La educación inclusiva constituye un eje fundamental del derecho a una educación de calidad para todos y todas. Los sistemas educativos y escuelas que son inclusivos permiten a todos los integrantes de las comunidades educativas –incluyendo a padres, madres, apoderados, cuerpo docente y otros profesionales de la educación, y a los estudiantes– una valoración positiva de la</p>	<p>CONCLUSIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación es fundamental para la consecución de la Agenda 2030 y forma parte integral de ella. En el marco de la agenda, la educación figura primera y prominentemente como un objetivo en sí misma (ODS 4), con siete metas y tres medios de aplicación. El propósito del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 consiste en

<p>diversidad. Con ello, se contribuye a sentar las bases de una convivencia pacífica entre las personas.</p>	<p>“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ámbito educativo es uno de los espacios donde frecuentemente se encuentran situaciones de discriminación y violencia, lesionando el derecho a la educación y reforzando los estereotipos y desigualdades existentes en nuestras sociedades.
---	--

Fuente: OREAL/UNESCO

Elaboración: Propia

Anexo 3: Lista de entrevistas

- 1) Entrevista a Presidenta de la fundación un lugar para tus sueños.
- 2) Entrevista a madres de familia que son parte de dicha fundación.
- 3) Entrevista a docentes.
- 4) Entrevista a líder y analista de la coordinación UDAI.
- 5) Entrevista a Coordinadora del DECE del distrito 13D01 de la ciudad de Portoviejo en la provincia de Manabí.
- 6) Observación en la escuela particular San Rafael de la parroquia Colón y en la Unidad Educativa Olmedo de la ciudad de Portoviejo.
- 7) Entrevista a Subsecretario de Desarrollo Profesional del MINEDUC.
- 8) Entrevista a ex Viceministro de Educación

Anexo 4: Nómina de personas con TEA, asociación ULPTS

NOMINA DE NIÑOS CON AUTISMO

N°	NOMBRE COMPLETO DEL NIÑO	C.I. DEL NIÑO	REPRESENTANTE DEL NIÑO	CONTACTO	ESUELA	NIVEL	CIUDAD	DOMICILIO	FECHA INGRESO
1	ALCIVAR GARCIA JEFFERSON ALEJANDRO		MAYRA GARCIA	096709916	UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR MANA MONTESOSA		CHONE		
2	ALMETHA MENDOZA CRISTIAN DANIEL	131521680	CAHOURA MENEZLA	0991663972	ESCUELA OASES	2DO BASICA	CHONE	COLA BOWEN	04/2008
3	ANDRADE MOREIRA IVAN PAULETE		CEMA MOREIRA	091463671	JARDIN ESTRELLITA	INICIAL 2	PORTOUEJO	CALLE 1900 JUNO Y SEQUERA TRONQUERON, POR LA ESCUELA LOS OLIVOS	01/2014
4	ANDRADE VENTIMILLA MOSES ALEJANDRO		MARLEN VENTIMILLA	099778008	ESCUELA ESPIRITU SANTO	5TO BASICA	PORTOUEJO	Villa 15 de Abril por la escuela Mexico	10/2009
5	ARTEAGA ACURIA URIEL ERNESTO		ANGELICA ACURIA	090958922	U.E. ALBORADA	4TO BASICA	PORTOUEJO	10 DE AGOSTO Y ROCAFUERTE	27/2008
6	AVEIGA SALINAS ARIANA		ANGELICA SALINAS	095272836	U.E. ACIARFA	INICIAL 2	PORTOUEJO	VIA PORTOUEJO - CRISTITA URB. CASCADA VILLA 80	01/2013
7	BARRETO BANDERA MATTIAS FERNANDO		YOHAN BANDERA	099377415	U.E. ACIARFA	INICIAL 2	PORTOUEJO	AV. MANAN Y CALLE TIBURCIO BARRAS, URB. SAN MARINO	19/12/015
8	BRIONES BRAVO BRUNO		XIMENA BRAVO	0991922011	LOS ANDES	INICIAL 2	PORTOUEJO	AV. METROPOLITANA, KM. 4, URBANIZACION VALLE ALTO	20/02/14
9	BURGOS VELEZ EDUARDO LUCIO		MARILYN VELEZ CORDOVA	098956300	ESCUELA ESPECIAL ANGELICA FLORES ZAMBRANO		MANA		
10	CAMACHO CEVALLOS SULLIVAN JOEL		RUDI CEVALLOS	095742962	U.E. ANGEL ARTEAGA CAÑARITE	3TO BASICA	SAN JANA	26 DE SEPTIEMBRE Y HUMBERTO GUILLEM (EMERGENCIA ATRÁS DEL ECU)	14/09/2009
11	CASTRO LOOR JOSE ANDRE		ISABEL LOOR	099184832	U.E. JEAN PIAGET	3RO BASICA	PORTOUEJO	AV. REALES TAMANDOS	27/12/12
12	CEDEÑO ANDRADE NATHALY		VERONICA ANDRADE	094855238	U.E. SAN RAFAEL	5TO BASICA	COLON PORTOUEJO	VIA PORTOUEJO SANTA ANA, CALLE VALLE HERMOSO LA MOONRA	11/03/09
13	CEDEÑO BENTEZ CRISTOFER LEHIN		ANABEL BENTEZ	098097246	U.E. COLON MANAN	10RO BASICA	PORTOUEJO	VIA PORTOUEJO - SANTA ANA ENTRADA A MANAN, URB. DE LA CRUZ LA SAN LORENZO (CASA COLOR VERDE)	21/02/13
14	CEDEÑO BERMELLO DYLAN		YAMARA BERMELLO BRAVO		U.E. FISCAL FRANCISCO PACHECO		PORTOUEJO	VIA PORTOUEJO - SANTA ANA, SECTOR LA MOONRA, CALLE 4 DE SEPTIEMBRE	13/10/2011
15	CEDEÑO CHEINO TIAGO LEONARDO		PATRICIA CHEINO	098190245	UNIDAD EDUCATIVA SSANTO TOMAS	8VO BASICA	PORTOUEJO	COLA METROPOLITANA, KM 2 1/2 VIA A MANA	11/1/2006
16	CEDEÑO CELGADO JOHN HENRY		MA. CARMEN DEL GADO VELEZ	098281733-097070091-095985720	U.E. JEAN PIAGET	10MO BASICA	PORTOUEJO	CALLE ESPAÑA DIAGONAL AL COLEGIO MERCEDARIAS	07/02/2002
17	CEDEÑO SALTOS ROBERTH GUISSEPPE	131274646-2	LILIANA SALTOS	099447628	no escolarizado		COLON PORTOUEJO	CALLE 04 DE SEPTIEMBRE - LOMA LINDA	7/12/2002
18	COBERNA COBERNA CARLOS SEBASTIAN		SANDRA COBERNA	099248502	U.E. JOSE IGNACIO MENDOZA		PORTOUEJO	COLA FORESTAL	

19	CONFORME SUAREZ JUSTIN LEANDER		ELSY CONFORME	098121193	U.E. ESPECIAL "MIA LUZ SOLIS"	8VO BASICA	JUMPA	CALLE ESTERNO ESPINO, COLA LUIS INSTANTANTE, PARROQUIA PARPALES IGUALES	21/2/2005
20	CORONEL PALACIOS KALEL JERICO		JHANNIA PALACIOS	098122659	ESCUELA MANAR TECNOLOGICO	3RO BASICA	PORTOUEJO		18/12/2010
21	DELGADO QUIJUE MATHIAS ALEXANDER	131883071-9	QUIJUE GOMEZ GENESIS LORENA	098547840	ESCUELA PARTICULAR JEAN PIAGET	1ERO BASICA	MANA	CALLE 119 Y AV. 202	11/05/2012
22	DIAZ PALMIRO BENJAMIN ESTEBAN	30020389-8	RUTH PALMIRO	098023170	U.E. OLMEDO	2DO BASICA	PORTOUEJO	COLA BELAVISTA	4/1/2011
23	FEIJOO FERRIN ALEXANDER		ADELA FERRIN		no escolarizado		PORTOUEJO		
24	FERNANDEZ CEDEÑO NETHAN SAMUEL	098170508-0	JACQUELINE CEDEÑO	0913070560	NASCAR'S ENDIAS	12RO BASICA	PORTOUEJO	CALLE AMERICA ENTRE SAN RAFAEL Y 4TA. PARROQUIA (EL CUADRADO) SECTOR DE LAS ESCUELAS UNICIONES	29/01/12
25	FLORES ORTIZ VALERY		RODIO ORTIZ BRAVO	0982507398	CAMPAMENTO ANDRES DE VERA (junto al Miguel Barrios)	CUARTO B	PORTOUEJO	COLA SAN JORGE, CALLE PRINCIPAL Y TERCERA TRANSVERSAL	21/4/2010
26	FLORES ZAMBRANO JIPSON SEBASTIAN	130247252	LUCY ZAMBRANO	096578940	CENTROS DE ESTIMULACION		ROCAFUERTE	CALLE MANUEL J. CALLE Y AV. 8 DE DICIEMBRE	30/02/16
27	FORTY VERA MATHIAS EMILIANO	1311296011	MIRUXI VERA	090112072	U.E. JEAN ROUSSEAU	INICIAL 2	MANA	BARRO LA VICTORIA LVZ. AV. 110	26/12/2013
28	GALAN AMPUERO MILTON LEONRO	1300911220	VIRGINIA AMPUERO	098019837	U.E. ANDRES DE VERA	1ERO BASICA	PORTOUEJO	COLA EL FLORON 5, CALLE 31 DE DICIEMBRE Y EDUARD LOOR	08/2013
29	GOMEZ VERA JOSE ANTONIO		FELIX VERA VALDINEZO	096213326	UNIDAD EDUCATIVA FELIPE INTRIAGO BRAVO	7MO BASICO	PORTOUEJO	CALLE SUCRE Y SALVADOR ALLENDE	9/1/2007
30	HERNANDEZ BAZURTO CHRISTIAN DAMIAN		ROSA BAZURTO	093622463	U.E. JEAN PIAGET	1ERO BASICA	PORTOUEJO	CALLE RAFAEL JARRE WINCES Y UNIVERSITARIA, DIAGONAL A LAS OFICINAS DEL 8-SS	05/2014
31	HIDALGO GINES DAVID		PAOLA GINES BARBERAN		VICENTE ROCAFUERTE		PORTOUEJO		
32	IGLESIAS LOOR GUSTAVO ANDRES	130041472	GUSTAVO IGLESIAS	098630170	ESCUELA HECTOR USCOCOVICH BALDA	1ERO BASICA	MANA	COLA COSTA AZUL	22/6/2011
33	INTRIAGO BOWEN BORIS		BALTAZAR INTRIAGO	099292307		GERENTE EN SISTEMA Y DISEÑO GRAFICO	PORTOUEJO		11/2/1992
34	LAURA ARTEAGA VICTOR DAVID	131789141-9	CEMA ARTEAGA	099302751	ESCUELA FISCOMISIONAL SAN JUAN BOSCO	2DO BASICA	ROCAFUERTE	CALLE LIBERTAD	20/8/2012
35	LOOR BERMUDEZ JOAQUIN ALEXANDER	131133863-5	MA. DE LOS ANGELES BERMUDEZ	098438821 / 092443002	U.E. JEAN PIAGET	INICIAL 2	PORTOUEJO	URB. LOS ALAMOS, CASA 22 (FRENTE AL JEAN PIAGET)	31/12/2013
36	LOOR FRANCO RODDY DAVID		MIRIAN FRANCO	096981555	U.E. MA. LUISA ALDUA ROMO		TGSAGUA		21/1/2010
37	LOOR MORAN DIEGO FERNANDO	1311050799	PATRICIA MORAN	094676194	UNIDAD BASICA EDUCATIVA ESPECIALIZADA JUNTOS VENCEREMOS	1ERO BACHILLERATO	CHONE		16/5/2002
38	LOOR SALTOS KEYLLER DANIEL	1313901512	LILIANA SALTOS	0982741568	U.E. JULIA NAVARRRTE	6TO BASICA	PORTOUEJO	CALLE ELOY ALFARO Y CALLEJON QUERAPATA, POR SECTOR DE EMERGENCIA DEL HOSPITAL VERDI	19/7/2008

38	LOPEZ GONZALEZ MARIAS DE BASTIAN	137728130	KARINA GONZALEZ	997381809	ESCUELA ESPECIALIZADA ANGELICA FLORES	PRIMERO	JARAMBO	CALLE ANIBAL SAN ANDRES, PASADÓ EL CEMENTERO	22/05/11	
40	LOPEZ GUADALUPE CRISTHIAN MIGUEL		MERCEDES GUADALUPE	390381394	JARDIN ACIARELA	INICIAL 2	PORTOUEJO	SOLCA URB. TIERRA ROJITA	12/02/13	
41	MACIAS BARRERAN GEOVANNY		MARIA BARBERAN		QUERUBEN GUADAMUO		VIA OLMEDO			
42	MALDONADO ALVAREZ SANTIAGO MATHIELO	135234548	MOISE MALDONADO - KARINA ALVAREZ	096251235			PORTOUEJO	CALLE LUIS GIBO ARRABIA Y AV. MERO A UNA MANO DESDE LA CASACA PARA COMANDO POLICIA		
43	MALDONADO VALLE AXEL GABRIEL		CAROLINA VALLE	098300919	U.E. JUAN LEON MERA	2DO BASICA	PORTOUEJO	3 DE JUNIO, POR EL CLUB DE LEONES, ATRAS DE LA COOP. ARGENTINA	22/02/12	
44	MARTINEZ TAPIA MATHIAS ALEJANDRO	135198629	ANA TAPIA	105460599	J. E. JULIA NAVARRETE	1ERO BASICA	PORTOUEJO	CALLE 21 DE DICIEMBRE, FLORON 2	12/10/2013	
45	MENDOZA CEDENO MILYANN NICOLE		JENNY CEDENO	390380146	ESC. 12 DE MARZO		PORTOUEJO			
46	MENDOZA CHAVEZ JEREMAS JAVIER		MARIA CHAVEZ ALCAVAR	090380490	ESCUELA PARTICULAR "ARISTOS"		CHONE			
47	MENDOZA INTRIAGO NOHELA		JANIS INTRIAGO	0991456318	ESCUELA MILERO MANTA		MANTA			
48	MENDOZA MERO ALEXIS JOSUHA	1352715309	DARLENY MERO	098593938			PORTOUEJO	CALLE 10 DE ABRIL, ENTRE ACASAS Y ROSADOS	7/11/2016	
49	MENDOZA MUÑOZ ANGEL FERNANDO		NASHA MUÑOZ	0959196677	UNIDAD EDUCATIVA 3 DE JULIO	3RO BASICO	EL CARMEN	FADAE MUNICIPAL Y LUIS FELIX LÓPEZ	09/02/09	
50	MENDOZA ZEVALLOS STEFANO ALESSANDRO	131385498	IRINA ZEVALLOS	095814567 / 2026079			PORTOUEJO	RAMOS EMARTE Y REALES TAMARINDOS	26/7/1994	
51	MENENDEZ CEVALLOS CARLOS DANIEL	130232937	NORMA ELIZABETH CEVALLOS MENENDEZ	0962520207	UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR 10 DE JUNIO	7MO BASICO	PORTOUEJO	EL QUARTO - CALLE PRIMO EMILIO MACIAS ATRAS DE MILICORESA	29/05/07	
52	MEJIA GARCIA ADAM GABRIEL	1352251286	MARIANA GARCIA	0975948417 / 2502010			PORTOUEJO	VIA A MANTA - COLINAS DEL SOL	10/05/15	
53	MERA SALDANA JUAN DAVID		DIANA SALDANA	098430932	ESCUELA COLON MARIN	INICIAL 2	COLON PORTOUEJO	URB. CIUDAD COLON	15/11/2013	
54	MERA VERA SAMUEL STALYN		MARISOL VERA	0991759991	ESCUELA 24 DE MAYO	1ERO BASICA	PORTOUEJO	AV. EJERCITO, URB. LAS ORQUIDEAS 4 ENTRANDO A LAS ORQUIDEAS ANTES DEL PUENTE EN LA CALLE PRINCIPAL COL. PRAMAVERA, ATRAS DE INDIANMASTER, POR LA FABRIL LEONIDAS PROYECTO	14/3/2011	
55	MERO MERO LEANDRO PAUL		MARCELA MERO	096118273	U.E. PARTICULAR GENERAL ELOY ALFARO	3RO BASICO	MONTECRISTI		9/11/2004	
56	MEZA INTRIAGO JURGEN		FATIMA INTRIAGO		ESCUELA PRESIDENTE ALFARO		MANTA			
57	MILLES MONTERO FERNANDO MATEO		JENNIFER MONTERO		U. E. PASO A PASO		PORTOUEJO	VIA PORTOUEJO - SANTA ANA, KM. 8 1/2, SECTOR LA MOCCORA	1/11/2015	
58	MOLINA LOOR JOSE LEANDRO		MAYRA LOOR	098707236			INICIAL 1	PORTOUEJO	URB. ARCO IRIS, POR SOLCA, AL LADO DE LA CURTA LAURITA - CALLE MIRALLES	

59	MONTALVO ZAMBRANO ROMULO MARCELO	1350112566	JENNY ZAMBRANO	0963813271	U. E. ARISTOS	4TO BASICA	CHONE	CALLE ANIBAL SAN ANDRES 5	12/02/10
60	MORAIRA ALCIVAR MARIO ALEJANDRO		MARIELA ALCIVAR	0983027480 / 0984192361	U. E. 18 DE OCTUBRE	2DO BASICA	PORTOUEJO	CALLE ESPEJO ENTRE BOLIVAR Y 12 DE DICIEMBRE	09/02/10
61	NAVARRETE HOLQUIN CARLOS ANDRES		ANDREA HOLQUIN	0963813962	JARDIN PARTICULAR HOWARD HENDRICKS	INICIAL 2	PORTOUEJO	BARRO FATIMA, POR EL COLEGO PEDRO ZAMBRANO	23/02/13
62	ORAZA MOREIRA EDUARDO JACINTO	1373808784	JOHANNA MOREIRA	098101268	UNIDAD EDUCATIVA JEAN PIAGET	5TO BASICA	PORTOUEJO	AV. REALES TAMARINDOS SECTOR EL NEGROITAL, CALLE SAN	11/4/2007
63	PABLO DUEÑAS ISAIAS JOSE		ELIANA DUEÑAS DE PABLO	092373159	UTM EXT BARRA		BARRA DE CARAGUEZ	AV. VELASCO BARRA 101	
64	PALACINO ORDOÑEZ SANTIAGO		LILIANA ORDOÑEZ	0980313173	ESC. CIDERON ROBLE	INICIAL 1	PORTOUEJO	COLA EL PROGRESO Y 31A TRANSVERSAL DE LA Y LA CALLE PRIMO EMILIO LA ESCUELA PEDRO GUAL Y ESPEJO, JUNTO A LA CASA DEL PERNO DIAGONAL AL HOTEL CERRO ROSADO	7/5/2014
65	PALMA FRANCO DAVID ALEXANDER		JESSICA FRANCO	0993488170	UNIDAD EDUCATIVA FISCAL ROOSEVELT		PORTOUEJO		21/02/09
66	PALMA VINCES CESAR		VINCES ISABEL	099748244			MANTA		
67	PANTA ESPINOZA JOSE JOEL		JHIA ESPINOZA	090988232	U. E. JUAN BENIGNO VELA	3ERO BASICA	CRUCITA - PORTOUEJO	CALLE SAN MARTIN, FRENTE AL PARQUE	30/10/2009
68	PARRALES PONCE DYLAN NICOLAS		ANGEL PARRALES	0996946193	CAH		PORTOUEJO	RUTAS ESTADISTAS Y AV. DEL EJERCITO, URBANIZACION SAN FELIPE (ATRAS IGLESIA MORMONES)	25/02/15
69	PENAFIEL HOLQUIN DAMA SHARICK	135147545-6	MERCEDES HOLQUIN	095646036	ESCUELA FRANCISCO PACHECO	2DO BASICA	PORTOUEJO	ANDRES DE VERA, CALLE PRIMERO DE MAYO SUBIDA LEA	30/11/2011
70	PIEDA ALAVA DIEGO SEBASTIAN		PATRICIA ALAVA	0956700409	U. E. OLMEDO	2DO BASICA	PORTOUEJO	COLA SAN JORGE, URB. JARDIN POR TI, CASA 28 (ATRAS DE LAS AULAS MOVILES PRIMO EMILIO)	7/7/2011
71	PINO CEDENO ANYELVHER YOSEF		ANGELA CEDENO	098018113 / 0984611 / 0984610288 (pad)	U. E. NACIONES UNIDAS	5TO BASICA	PORTOUEJO	CALLE AMERICA ENTRE SAN RAFAEL Y 4TA TRANSVERSAL (2 CUADROS Y MEDIA DE LA ESCUELA NACIONES UNIDAS)	20/10/08
72	PLUA MENDOZA BELLA ZARETH		BELLA MENDOZA	0993207618			PORTOUEJO	COLA FORESTAL, CALLE LOS LITANOS, PASADÓ LA CAPILLA SAN CAJETANO	7/2/2011
73	QUINTANA ALCIVAR HANNA RAFAELA		OSCAR QUINTANA	0987678519	UNIDAD EDUCATIVA JHON LOCKE		PORTOUEJO	AV. REALES TAMARINDOS Y ROTARIA	12/02/14
74	RIOS BALLON GAEL JAVIER		CARLOS RIOS	0997538578					
75	RIVADENEIRA ARTEAGA DIDO ENRIQUE		CONCHITA ARTEAGA	0992825271	U. E. CRISTO REY	2DO BASICA	PORTOUEJO	CALLE ATARAZO SANTOS (CEVICHERIA TUTIVEN)	8/1/2012
76	RUIZ VELASQUEZ JORGE AUGUSTO		JACQUELINE VELASQUEZ CEDEÑO	0991786791	U. E. PARTICULAR MONTE DE LOS OLIVOS	3ERO BASICA	PORTOUEJO	COLA LOS TAMARINDOS 2DA ETAPA, POR DULCINEA	19/05/11
77	SANCHEZ CEDENO CESAR ELI		LINA CEDENO	0980910644	COLEGO CRISTO REY	7MO BASICO	PORTOUEJO	URB. SAN LUIS	21/02/02
78	SANCHEZ CEDENO FILIPO MARTIN		LINA CEDENO	0980910644	U. E. ACIARELA	2DO BACHILLERATO	PORTOUEJO	URB. SAN LUIS	22/4/2007

79	SENI BARICA YOSSI		JOSEF SENI	084270728	CHIQUITITOS		PORTOVEJO		
80	SORINOZA QUIJUE RODRIGO ALEJANDRO		RODRIGO SORINOZA	0903640303	U.E. OLMEDO	TERO BASICA	PORTOVEJO	SAN EDUARDO Y 15 DE ABRIL	
81	TUAREZ MEJA JOSE FRANCISCO		PAOLA MEJA	0986027318	U.E. JOSE IGNACIO MENDOZA	TERO BACHILLERATO	PORTOVEJO	PROLONG. MANABÍ - OYUNTA Y REALES TAMAYUNOS, URB. CASA LINDA #1	25/5/2002
82	TUAREZ ZAMBRANO DERIAN OMAR	1316892910	OMAR TUAREZ	098608665	ESC. 10 DE AGOSTO - PACHINCHE ADETRON	8NO. BASICO	PACHINCHE ADETRON - PORTOVEJO	PACHINCHE ADETRON, MATA DE CAYI	
83	VELEZ BAZURTO JHON EMANUEL	130673419	MARUJI BAZURTO	0989274638	U.E. LOS ANDES	4TO BASICA	PORTOVEJO	CALLE MEJA Y BOLIVAR	31/8/2009
84	VERGARA CEVALLOS JULLIAN STEFANO		CECILIA CEVALLOS	0962912570	U.E. RIO PORTOVEJO	INICIAL 2	PORTOVEJO	CALLE 22 DE NOVIEMBRE Y ARNALDO VINCES (ATRAS COCA COCA)	04/2014
85	VERA AVENDARO HARLEM SEBASTIAN		JESSICA AVENDARO	090800011	COLEGIO ANDRÉS DE VERA	8VO. BASICA	PORTOVEJO	ANDRÉS DE VERA	8/9/2005
86	VINCES MENDOZA LEYTON		NELLY MENDOZA	098099837	U.E. OLMEDO	6TO. BASICA	PORTOVEJO	VIA PORTOVEJO - SANTA ANA, EL LIMON KM 92, AL LADO DEL COLEGIO PAULO EMILIO	5/12/2008
87	ZAMBRANO CORNEJO CHRISTOPHER RENATO	135137953	CRISTINA CORNEJO	090785897	ESCUELA MEXICO	INICIAL 2	CHONE	AV. ELOY ALFARO	16/12/2014
88	ZAMBRANO ORTEGA RENATO ALONSO		WILMER ZAMBRANO	097869291	no escolarizado		PORTOVEJO	FRANCISCO DE PAULA MOREIRA ENTRE ESPEJUE Y CORONEL SABANDO, A UN COSTADO DE LA PELUQUERIA AGUAMAN	21/9/2015
89	ZAMBRANO TALLEDO JORDAN ARIEL		CADY TALLEDO	096228603	U.E. EUGENIO ESPEJUE No. 29	4TO BASICA	TOSAGUA	CELA SANTA TERESITA	31/8/2010
90	ZEVALLOS SANTOS RODDY JAVIER		NELLY SANTOS	0999487283	COLEGIO PORTOVEJO	8VO. BASICA	PORTOVEJO	FRANCISCO DE PAULA MOREIRA ENTRE ESPEJUE Y CORONEL SABANDO, A UN COSTADO DE LA PELUQUERIA AGUAMAN	15/4/2006

LOS MARCADOS CON ROJO NO SON CASOS T.E.A. PERO TAMBIEN TIENEN DISCAPACIDAD Y SON PARTE DE LA FAMILIA T.E.A.

Fuente y elaboración: Asociación ULPTS

Anexo 5: Solicitud de adaptaciones curriculares

PortoVejo, 21 de junio del 2018

Lodo, Roberth Párraga
DIRECTOR ESCUELA "SAN RAFAEL"
Parroquia Colón

Distinguido Director:

Como representante de la niña Nathaly Caroline Cedeño Andrade, de nueve años de edad, que cursa el quinto año básico en la escuela que usted dirige, me permito manifestar lo siguiente:

De manera general, deseo recordar que, mi hija tiene el diagnóstico de AUTISMO, siendo sus principales limitaciones en las siguientes áreas: COMUNICACIÓN (le cuesta mucho expresarse verbalmente, y un poco en interpretar o captar cuando le hablan o dan indicaciones verbales), MOTRICIDAD FINA (le cuesta mucho realizar trazos, letras, números, etc.), INTERACCION SOCIAL (va de la mano con la comunicación, por lo que es complicado jugar "normalmente" con otros chicos, tiene sus propias "reglas"), RESISTENTE A LOS CAMBIOS (para ella es más fácil que todo siga una misma rutina, por lo que cualquier cambio repentino puede desestabilizarla, de igual manera cuando ella está realizando una actividad debe terminarla, cualquier interrupción en éste sentido la desestabiliza). De igual manera, Nathaly tiene problemas sensoriales, ciertos ruidos le afectan, así como ciertas texturas en su piel. Sin embargo, Nathaly tiene muchas cosas positivas que permiten trabajar con ella y hasta el momento le ha permitido desarrollar tanto en el ámbito cognitivo como social, entre ellas me permito resaltar: CONTACTO VISUAL, APRENDIZAJE VISUAL (pictogramas, videos, etc.), acepta y ejecuta órdenes (cuando las entiende), es muy cariñosa, etc.

Con lo expuesto, se evidencia que Nathaly, no aprende como los demás niños y es necesario realizar las **ADAPTACIONES CURRICULARES** en todas las materias y asignaturas que recibe, así como en sus evaluaciones, manera de calificar, ya que como expliqué anteriormente, ella tiene sus limitaciones y debe considerarse su forma de aprender y expresarse; consideraciones que fueron conversadas en la reunión mantenida el día martes 19 de junio del 2018, a las 11h00; donde se acordó que el jueves 05 de julio del 2018 se revisarían las adaptaciones planteadas por cada docente para revisión conjunta de una profesional que colabora con la Aso. Un Lugar Para Tus Sueños, a la cual pertenezco, y obviamente yo como madre de Nathaly. Se solicitó la presencia de la representante del DECE. Así mismo, se realizará un seguimiento del proceso de inclusión educativa.

Debo mencionar que, lamentablemente esta reunión se realizó cuando ya se encuentra un parcial finalizado, y de acuerdo a las notas entregadas en la dirección, he constatado que el promedio de Nathaly ha bajado en relación a los otros años, por lo que solicito que se me emita de manera **ESCRITA**, en la brevedad posible, **el desplome de cada calificación** con su correspondiente justificación, ya que considero que se debe revisar los parámetros de calificación (todo lo que han tomado en cuenta) y tipo de evaluaciones que se han estado usando hasta el momento, ya que pueden no estar sujetos a la realidad de mi hija, perjudicando sus notas y rendimiento. Lo que será también materia de

análisis en la reunión del mes de julio. De la misma manera no se ha colocado ninguna calificación en cuanto a comportamiento, la que se encuentra vacía.

De evidenciarse alguna equivocación y/o error en las ponderaciones, solicito se tomen los correctivos necesarios para no perjudicar a mi representada.

Solicito la comprensión y colaboración de todo su personal, como siempre lo he tenido, y pongo a su consideración capacitaciones en el área de autismo tanto para el personal docente nuevo, así como alumnos y padres de familia. Agradezco una vez más, el apoyo constante hacia mi hija, y conscientes de que juntos vamos a lograr muchas cosas positivas, me despido.

Atentamente,

Ing. Verónica Andrade Castro
C.C. 130953260-2

c.c. **Docente de Matemáticas**
Docente Formación Humana
Docente de Lengua y Literatura
Docente de Ciencias Naturales

Fuente y elaboración: Asociación ULPTS

Anexo 6: Escuelas del milenio

N°	Nombre del Proyecto	Zona	Provincia	Cantón	Parroquia
1	UEM Intercultural Bilingüe Hatun Sacha	1	Sucumbios	Lago Agrio	El Eno
2	UEM Lumbaqui	1	Sucumbios	Gonzalo Pizarro	Lumbaqui
3	UEM San Miguel De Putumayo	1	Sucumbios	Putumayo	Putumayo
4	UEM Yachay	1	Imbabura	Urcuqui	Urcuqui
5	UEM Alfonso Herrera	1	Carchi	Espejo	El Ángel
6	UEM Jatun Kuraka Otavalo	1	Imbabura	Otavalo	San Luis
7	UEM Prof. Consuelo Benavides	1	Esmeraldas	San Lorenzo	San Lorenzo
8	UEM Sumak Yachana Wasi	1	Imbabura	Cotacachi	Imanlag
9	UEM Cuyabeno	1	Sucumbios	Cuyabeno	Cuyabeno
10	UEM Pedro Vicente Maldonado (Pañacocha)	1	Sucumbios	Shushufindi	Pañacocha
11	UEM Simón Plata Torres	1	Esmeraldas	Esmeraldas	Simón Plata Torres
12	UEM Carlos Romo Dávila	1	Carchi	Tulcán	Santa Martha De Cuba
13	UEM San Gabriel De Piquiucho	1	Carchi	Bolívar	Los Andes
14	UEM Malimpia	1	Esmeraldas	Quinindé	Malimpia
15	UEM Dr. Camilo Gallegos Dominguez	1	Sucumbios	Lago Agrio	Nueva Loja
16	UEM Huiruno	2	Orellana	Loreto	Avila
17	Jorge Rodríguez Román	2	Orellana	Orellana	Coca
18	UEM Mushuk Aytlu	2	Orellana	Francisco de Orellana	Pto Francisco de Orellana Coca
19	UEM Amazonas	2	Orellana	Francisco De Orellana	Puerto Francisco De Orellana
20	UEM Río Coca	2	Orellana	Joya De Los Sachas	San Sebastián
21	UEM Ahuano	2	Napo	Tena	Ahuano
22	UEM Lic. Rafael Fiallos Guevara	2	Pichincha	Pedro Vicente Maldonado	Pedro Vicente Maldonado
23	UEM Santa Rosa	2	Napo	El Chaco	Santa Rosa
24	UEM San José de Chontapunta	2	Napo	Tena	Chontapunta
25	UEM Yasuni	2	Orellana	Orellana	Daryuma
26	UEM Nuevo Rocafuerte	2	Orellana	Aguarico	Nuevo Rocafuerte
27	UEM Dayuma Kento	2	Orellana	Joya De Los Sachas	Joya De Los Sachas
28	UEM Olmedo-Pesillo	2	Pichincha	Cayambe	Olmedo
29	UEM Cochasqui	2	Pichincha	Pedro Moncayo	Tabacundo Tupigachi
30	UEM Pillaro	3	Tungurahua	Pillaro	San Andres
31	Técnico Sigchos (UEM Sigchos)	3	Cotopaxi	Sigchos	Sigchos
32	UEM Charles Darwin	3	Cotopaxi	Squisil	Cochapamba- Canchagua
33	UEM Chone	3	Cotopaxi	Pujilí	Angamarca
34	UEM Cacique Tumbalá	3	Cotopaxi	Pujilí	Zumbahua
35	UEM Penipe	3	Chimborazo	Penipe	La Matriz
36	UEM Tarqui	3	Pastaza	Pastaza	Tarqui
37	UEM Pueblo Kisapincha	3	Tungurahua	Ambato	Quisapincha
38	UEM Guano	3	Chimborazo	Guano	San Andres - La Matriz
39	UEM Chibuleo	3	Tungurahua	Ambato	Juan Benigno Vela
40	UEM Canchagua	3	Cotopaxi	Squisil	Canchagua
41	UEM Toñe	3	Pasteza	Arajuno	Curaray
42	UEM Dra. Guadalupe Larriva	4	Manabí	Jaramijó	Jaramijó
43	UEM Ciudad De Pedernales	4	Manabí	Pedernales	Pedernales
44	UEM Carlos María Castro	4	Manabí	Chone	Chone
45	Termostocles Chica Saldarreaga	4	Manabí	Chone	Canuto
46	UEM Mi Inun Ya	4	Santo Domingo De Los Tsáchilas	Santo Domingo	Chigüipe
47	UEM Jorge Chiriboga Guerrero	4	Santo Domingo De Los Tsáchilas	La Concordia	La Concordia
48	República Manta	4	Manabí	Manta	Tarqui
49	UEM Juan Antonio Vergara Alcivar	4	Manabí	Junín	Junín
50	UEM Jama	4	Manabí	Jama	Jama
51	UEM Olmedo	4	Manabí	Portoviejo	Andrés de Vera
52	UEM Eugenio Espejo	4	Manabí	Chone	Chone
53	UEM Simón Bolívar	5	Los Ríos	Babahoyo	Pimocha
54	UEM Intercultural Bilingüe Simiatug	5	Bolívar	Guaranda	Simiatug
55	UEM Ángel Polibio Chaves	5	Bolívar	San Miguel	San Miguel
56	UEM Carmelina Granja Villanueva	5	Los Ríos	Quevedo	San Carlos
57	UEM Ing. Agr. Juan Jose Castello Zambrano	5	Santa Elena	Santa Elena	Simón Bolívar
58	UE Réplica Eugenio Espejo	5	Los Ríos	Babahoyo	Clemente Baquerizo
59	UEM Intercultural Salinas	5	Bolívar	Guaranda	Salinas
60	UEM 2 de Agosto	5	Guayas	Isidro Ayora	Isidro Ayora
61	UEM Cereza De Bellavista	5	Santa Elena	Santa Elena	Colonche
62	UE Réplica Nicolás Infante Diaz	5	Los Ríos	Quevedo	24 De Mayo
63	UEM Carlos Alberto Aguirre Aviles	5	Los Ríos	Babahoyo	La Unión
64	UEM Quingeo	6	Azuay	Cuenca	Quingeo
65	UEM Sayausí	6	Azuay	Cuenca	Sayausí
66	UEM Francisco Febres Cordero	6	Azuay	Cuenca	Yanuncay
67	UEM Nela Martínez Espinosa	6	Cañar	La Troncal	La Troncal
68	UEM Bosco Wisuma	6	Morona Santiago	Morona	Sevilla Don Bosco
69	UEM Panguara	6	Azuay	Gualaceo	San Juan
70	UEM "Nueva Generación"	6	Morona Santiago	San Juan Bosco	San Juan Bosco
71	UEM Victoria Del Portete	6	Azuay	Cuenca	Cumbe-Victoria Del Portete (Iruja)
72	UEM Manuel J Calle	6	Azuay	Cuenca	El Vecino
73	UEM Guayzimi	7	Zamora Chinchipe	Nangaritza	Guayzimi
74	UEM Celica	7	Loja	Celica	Celica
75	UEM Bernardo Valdivieso	7	Loja	Loja	San Sebastian
76	Lic. Olga Campoverde	7	El Oro	Huaquillas	Unión Logana
77	UEM 5 De Junio	7	Loja	Macará	Macará
78	UEM 10 De Noviembre	7	Zamora Chinchipe	Yantzaza	Los Encuentros
79	UEM General Eloy Alfaro Delgado	7	El Oro	El Guabo	Tendales
80	UEM El Tambo	7	Loja	Catamayo	El Tambo
81	UEM Arutam	7	Zamora Chinchipe	El Pangui	El Pangui
82	Dr. Alfredo Vera Vera	8	Guayas	Guayaquil	Pascales
83	República Aguirre Abad	8	Guayas	Guayaquil	Tarqui
84	República 28 De Mayo	8	Guayas	Guayaquil	Tarqui
85	República Simón Bolívar	8	Guayas	Guayaquil	Tarqui
86	República Vicente Rocafuerte	8	Guayas	Guayaquil	Tarqui
87	República Guayaquil	8	Guayas	Guayaquil	Ximena
88	Bicentenario D7 Vespertino	9	Pichincha	Dm Quito	Turubamba
89	Maria Angélica Idrobo	9	Pichincha	Dm Quito	El Condado
90	República 24 De Mayo	9	Pichincha	Dm Quito	La Mena
91	República Mejía D7	9	Pichincha	Dm Quito	Chitogallo
92	República Juan Pío Montúfar	9	Pichincha	Dm Quito	Calderón (Carapungo)
93	UEM Ileana Espinel Cedeño	9	Guayas	Guayaquil	Tarqui
94	UEM 27 De Febrero	9	Chimborazo	Guamote	Palмира
95	UEM Manuela Garaicoa de Calderón	6	Azuay	Cuenca	Huaynacapac
96	UEM 11 de Noviembre	2	Pichincha	Mejía	Machachi
97	UEM Guasaganda	3	Cotopaxi	La Mana	Guasaganda

01/02/2018

Fuente y elaboración: MINEDUC

Anexo 7: Tasas netas de matrícula en educación general básica

País-Tasas netas de matrícula en educación general básica	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ecuador										
Tasa neta de matrícula en educación general básica	93.2	93.5	94.6	95.4	95.1	96.0	96.3	96.3	96.2	96.2
Tasa neta de matrícula en educación general básica preparatoria y elemental	90.5	90.9	92.1	92.3	93.3	93.7	94.4	94.1	93.3	94.5
Tasa neta de matrícula en educación general básica media	76.0	76.7	79.8	80.6	82.9	82.8	83.3	86.3	88.4	87.4
Tasa neta de matrícula en educación general básica superior	67.0	68.2	72.5	73.6	73.6	77.2	77.5	81.8	82.5	82.6

Fuente y elaboración: Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social – SICES

Anexo 8: Tasa neta de matrícula en educación primaria

País-Tasas netas de matrícula en educación general básica	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ecuador	89.6	91.7	92.3	93.2	92.8	93.2	93.7	94.5	93.9	94.3	93.9

Fuente y elaboración: Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social - SICES

Anexo 9: Tasa neta de matrícula en bachillerato

País-Tasas netas de matrícula en bachillerato	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ecuador	51.5	53.2	54.4	59.8	62.5	63.8	66.0	65.6	67.9	71.5	71

Fuente y elaboración: Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social - SICES

Anexo 10: Tasa neta de matrícula en educación secundaria

País-Tasas netas de matrícula en educación secundaria	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ecuador	68.4	70.9	72.0	76.9	79.4	78.7	81.5	82.4	84.6	86.1	84.8

Fuente y elaboración: Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social – SICES

Anexo 11: Tasas brutas de matrícula en educación general básica

País-Tasas brutas de matrícula en educación general básica	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Ecuador											
Tasa bruta de matrícula en educación general básica	98.8	101.0	102.3	102.9	102.7	102.6	102.3	103.2	102.2	101.8	101.6
Tasa bruta de matrícula en educación general básica preparatoria y elemental	106.7	108.5	109.2	107.4	106.0	105.3	103.9	103.6	101.0	98.8	100.9

Tasa bruta de matrícula en educación general básica media	97.2	100.6	101.9	101.1	99.4	106.1	104.6	104.5	101.9	103.9	101.5
Tasa bruta de matrícula en educación general básica superior	90.2	92.3	95.3	99.9	102.4	96.7	98.6	101.5	104.2	104.2	102.5

Fuente y elaboración: Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social – SICES

Anexo 12: Tasa bruta de matrícula en educación primaria

País-Tasas brutas de matrícula en educación primaria	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Ecuador</i>	<i>103.0</i>	103.3	107.2	106.0	103.8	107.4	104.4	105.1	101.2	101.0	100.8

Fuente y elaboración: Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social – SICES

Anexo 13: Tasa bruta de matrícula en bachillerato

País-Tasas brutas de matrícula en educación primaria	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Ecuador</i>	<i>77.7</i>	76.7	78.9	84.6	88.1	90.8	92.4	92.4	92.3	95.3	94.9

Fuente y elaboración: Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social – SICES

Anexo 14: Capacitaciones en Educación Inclusiva a nivel nacional

ZONA	NOMBRE CURSO	AÑO					TOTAL DOCENTES CAPACITADOS
		2014	2015	2016	2017	2018	
ZONA 1	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	436	622	13	8.059	9.130
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	237	-	-	-	-	237
	INCLUSIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE SOSTENIBLE	-	-	-	-	100	100
ZONA 2	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	333	279	58	3.601	4.271
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	73	-	-	-	-	73
ZONA 3	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	193	1.063	60	4.095	5.411
	EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA	1	-	-	-	-	1
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	210	-	-	-	-	210
ZONA 4	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	641	14.736	651	43	16.071
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	498	-	-	-	-	498
	INCLUSIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE SOSTENIBLE	-	-	-	-	1.047	1.047

ZONA	NOMBRE CURSO	AÑO					TOTAL DOCENTES CAPACITADOS
		2014	2015	2016	2017	2018	
ZONA 5	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	108	1.288	15.899	44	17.339
	EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA E	55	-	-	-	-	55
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	183	-	-	-	-	183
	INCLUSIÓN EDUCATIVA APRENDIZAJE SOSTENIBLE Y	-	-	-	-	1.816	1.816
ZONA 6	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	44	395	6.075	13	6.527
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	208	-	-	-	-	208
ZONA 7	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	86	628	118	12	844
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	203	-	-	-	-	203
	INCLUSIÓN EDUCATIVA APRENDIZAJE SOSTENIBLE Y	-	-	-	-	774	774
ZONA 8	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	38	11.442	566	4	12.050
	EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA E	52	-	-	-	-	52
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	157	-	-	-	-	157
	INCLUSIÓN EDUCATIVA APRENDIZAJE SOSTENIBLE Y	-	-	-	-	2.014	2.014
ZONA 9	ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA	-	-	-	16	-	16
	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	12.190	159	34	152	12.535
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	121	-	-	-	-	121
ZONA ZND	CURSO DE SENSIBILIZACIÓN EN DISCAPACIDADES	-	24	105	107	53	289
	EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA E	1	-	-	-	-	1
	INCLUSIÓN EDUCATIVA	6	-	-	-	-	6
Total general		2.005	14.093	30.717	23.597	21.827	92.239

Fuente y elaboración: Dirección Nacional de Formación Continua

Anexo 15: Informe Técnico MSP-DND-2018-1866-INF


		SUBSECRETARÍA NACIONAL DE PROVISIÓN DE SERVICIOS DE SALUD	
		Fecha de elab: 14 de diciembre de 2018	Área/Proceso: DND
DIRECCIÓN NACIONAL DE DISCAPACIDADES		Página 2 de 4	
Informe Técnico	MSP-DND-2018-1866-INF		

Tabla Nro. 2: Personas con discapacidad valoradas bajo el diagnóstico F84.0, F84.1, F84.5, F84.8 y F84.9 por género.

MASculino	F84.0		F84.1		F84.2		F84.3		F84.5		F84.8		F84.9	
	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO
3066	248	322	71	6	14	436	75	49	30	59	33			
85%	19%	82%	18%	35%	70%	85%	15%	62%	38%	64%	36%			
F84.0	1314	393	F84.1	20	F84.2	511	F84.3	79	F84.5	92	F84.8			
											F84.6			F84.9

Fuente: Registro Nacional de Personas con Discapacidad, Corte al 14 de junio de 2018
Elaborado por: Dirección Nacional de Discapacidades

Tabla Nro. 3: Personas con discapacidad valoradas bajo el diagnóstico F84.0, F84.1, F84.3, F84.5, F84.8 y F84.9 por Grupos de Edad.

PROVINCIA	≤ 4 años		1 a 4 años		5 a 19 años		10 a 19 años		> 20 años					
	F84.0	F84.1	F84.2	F84.3	F84.5	F84.8	F84.9	F84.1	F84.2	F84.3	F84.5	F84.8	F84.9	TOTAL
Azuay	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bolivar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cañar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carchi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Chimborazo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cotacachi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
El Oro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Esmeraldas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Galapagos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Guayas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Imbabura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Los Rios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Manabí	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Morona Santiago	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Napo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Orellana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pastaza	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pichincha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saraguro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Santo Domingo de Tulcan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sucumbios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tungurahua	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zamora Chinchipe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Registro Nacional de Personas con Discapacidad, Corte al 14 de junio de 2018
Elaborado por: Dirección Nacional de Discapacidades

