

## **Evaluación Externa del Proyecto**

*“Fortalecimiento de procesos de inclusión educativa y social a favor de las niñas y niños con discapacidad leve y severa en 16 escuelas de la Provincia de Tetuán y Mdiq-Fnideq (NORTE DE MARRUECOS)”*

**Abril 2013**

**Save the Children**

## ÍNDICE

I.	ANTECEDENTES.....	2
II.	BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	6
III.	METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN.....	8
IV.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (POR INDICADOR) .....	12
	Análisis del grado de ejecución de los resultados por objetivo específico .....	13
V.	HALLAZGOS SEGÚN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	22
	1. Pertinencia .....	22
	2. Coherencia .....	23
	3. Eficacia .....	24
	4. Impacto.....	25
	5. Apropiación y Participación.....	28
	8. Eficiencia .....	28
	7. Viabilidad: .....	29
VI.	CONCLUSIONES .....	31
VII.	RECOMENDACIONES .....	34

## I. ANTECEDENTES

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) el término genérico discapacidad abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales (factores ambientales y personales). La discapacidad pues no es un atributo personal sino que *“resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás”*.

En el mismo sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (CDPD) (aprobados el 13 de diciembre de 2006), aclara que *“las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”*.

La igualdad entre mujeres y hombres es uno de los principios que sustentan esta declaración. Los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales; y tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas (Artículo 7). Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (Artículo 24) por lo que asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

Los niños y las niñas viven la experiencia de discapacidad de una manera específica, especialmente aquellos que viven en los países en desarrollo. Entre las principales dificultades que enfrentan, se encuentran (OMS, 2011):

- a. Los riesgos múltiples –pobreza, malnutrición, mala salud, entorno familiar sin estímulos- que corren los niños y niñas y que pueden afectar el desarrollo cognitivo, motriz y socioemocional.
- b. La carencia en la estimación global de la prevalencia de la discapacidad infantil,
- c. La falta de herramientas de evaluación orientadas específicamente a la cultura y el lenguaje de cada país y comunidad concernidos;
- d. Los problemas para identificar, tipificar y diagnosticar las discapacidades en cada caso individual,
- e. La carencia de tratamiento adecuado.

Tomando en cuenta que las barreras que encuentran los niños y niñas discapacitados para acceder a la educación no provienen de ellos mismos, sino del contexto físico, socio-cultural, jurídico e institucional, la educación debe ser vista como un proceso individual pero también colectivo e institucional. Es por eso que la Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" adoptada en 1990 en Jomtien, Tailandia promueve un enfoque de educación inclusiva, entendida de manera amplia como un proceso de fortalecimiento de capacidades del sistema educativo para que esté al alcance de todos y todas los educandos y para que sea un sistema equitativo.

- La educación inclusiva busca superar las barreras para jugar, aprender y participar ya sea que impidan el acceso de niñas y niños a un centro educativo o que limiten su participación en él. La inclusión en la educación implica:
- Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres / cuidadores y profesionales
- Considerar las diferencias entre los niños un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema resolver.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.
- Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños
- Reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no sólo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños.
- Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos
- Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades
- Reconocer que la inclusión en Educación Infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad
- Poner en marcha los valores inclusivos

(Fuente: Index for inclusion, <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish.pdf>)

La dimensión institucional fue reforzada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, llevada a cabo en 1994 en Salamanca, España, en la que los gobiernos y las organizaciones internacionales participantes adoptaron el principio de que una política fundamental es una condición necesaria para promover el enfoque de inclusión, especialmente para aquellos y aquellas con necesidades educativas especiales.

En esta conferencia igualmente se enfatizó la idea que el acceso universal no debe hacerse en detrimento de la calidad de la educación.

El enfoque de educación inclusiva se aleja del modelo estrictamente médico de la discapacidad (OMS, 2011, Informe Mundial sobre la discapacidad) para inscribirse en la tendencia a considerar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Pasando del tratamiento de la incapacidad en instituciones residenciales y escuelas especiales a la inclusión en la comunidad y en la educación.

Es preciso hacer la distinción entre el enfoque de educación inclusiva y el de integración. Ése último es un modelo de transición entre la exclusión y la inclusión. En distintos países, la integración se ha aplicado de diferentes situaciones, entre las más comunes (Amrani, 2012):

- a. la integración física (una clase especial en una escuela). Se trata de una estructura de integración colectiva en una escuela ordinaria.
- b. Enseñamiento especializado (en centros o instituciones) cerrado con apertura temporal y parcial a las escuelas ordinarias;
- c. Toma en cuenta de dificultades (énfasis en los déficits).

Es claro que estas distintas concepciones de la integración se basan en un enfoque completamente diferente al de la inclusión: la integración implica insertar a las personas en un sistema que ha sido concebido sin ellos; su enfoque es esencialmente individual. La inclusión en cambio es una toma en cuenta de la diversidad en el momento de concebir las políticas nacionales de educación (pero también y de manera transversal de empleo, salud, servicios, deportes, etc.).

Otra característica del enfoque de educación inclusiva es que se aleja del modelo estrictamente médico de la discapacidad (OMS, 2011) pues considera la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Pasando del tratamiento de la incapacidad en instituciones residenciales y escuelas especiales a la inclusión en la comunidad y en la educación.

### **Marco jurídico y reglamentario Marroquí**

El Estado Marroquí ratificó la CDPD en abril del 2009, adhiriendo a los conceptos y enfoques que dicha Convención vehicula. Así lo confirma el preámbulo de la Constitución marroquí, que además de afirmar el compromiso por combatir y erradicar la discriminación por motivo de discapacidad, se compromete a respetar el marco internacional estipulando que el Estado se compromete a “Otorgar a las convenciones internacionales, debidamente ratificadas por él, en el marco de las disposiciones de la Constitución y de las leyes del Reino, en el respeto de su identidad nacional inamovible, y desde la publicación de estas convenciones, la primacía sobre el Derecho interno del país, y armonizar en consecuencia las disposiciones pertinentes de su legislación nacional” (nt).

Por su parte, el artículo 34, del título II Libertades y Derechos Fundamentales, compromete a los poderes públicos a elaborar y poner en marcha políticas destinadas a las categorías con necesidades específicas, velando por que las personas en situación de discapacidad facilitando sean rehabilitadas e integradas en la vida social, gozando los derechos y libertades reconocidos para todos.

La discapacidad figura entre las competencias del Ministerio de la Solidaridad, la Mujer y la Familia y del Desarrollo Social, entidad gubernamental encargada de la coordinación de programas a este respecto con el apoyo de la sociedad civil.

En lo que concierne a la educación, la Carta Nacional de Educación y Formación elaborada por una comisión especial aborda el acceso a la educación de las personas en situación de discapacidad, en base a un modelo individual. La circular 104 de 1998 adopta una lógica de transición hacia la inclusión previendo dos situaciones: las clases especiales integradas y la escolarización en el sistema general en clases ordinarias. En esa misma lógica inclusiva, la nota 00/008 del 2001, promueve mediante una serie de medidas, la generalización de la escolarización y la igualdad de oportunidades. En el 2004, una Convención quadripartita firmada por el Ministerio de la Educación Nacional, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Desarrollo Social y la Fundación Mohamed V; atribuye al Ministerio de Educación 14 compromisos relativos a la adaptación de los espacios, a la formación de los diferentes actores del sistema educativo, la dotación en recursos humanos, la puesta en marcha de un marco reglamentario para la educación y la toma en cuenta de los alumnos en situación de discapacidad en la elaboración de la Carta escolar. La Nota 60 insta el derecho a la inscripción escolar para todos y todas, incluyendo las personas en situación de discapacidad. La Nota 164 incluye el tema de la discapacidad en el proyecto “generación escuela del éxito”. La Nota 143 enuncia una serie de recomendaciones relativas al calendario escolar, la adaptación de los programas y los útiles escolares. Bien que inscritas en la filosofía de la educación inclusiva, estas tres Notas adolecen de mecanismos de aplicación y de sanción (Amrani, 2012).

En el 2009, como resultado de un informe alarmante del Banco Mundial, fue adoptado el Programa de Urgencia de la Educación Nacional. Este Programa es una hoja de ruta destinada a acelerar el ritmo de la reforma del sistema de educación y formación en Marruecos y recuperar los retrasos registrados en la realización de algunos proyectos. Entre éstos, el Proyecto E1P7 (Equidad a favor de la niñez y comunidades con necesidades específicas) impulsaba una serie de medidas entre las cuales: la apertura de clases integradas en las escuelas primarias; la adaptación de las clases para facilitar el acceso; la puesta en marcha de formaciones específicas para los maestros; la adopción de textos legislativos y jurídicos en armonía con la CDPD. Al término del Programa, en el 2012, no se había avanzado mucho ni en el marco jurídico ni en la realización de las medidas previstas. El nuevo ministerio de educación ha anulado el programa de urgencia y trabaja en una nueva estrategia de educación sin que quede muy claro qué importancia se dará al tema de la discapacidad.

Un Plan Nacional de Acción para la integración de las personas en situación de discapacidad está en curso de elaboración. Cabe resaltar que para los actores de terreno, la prioridad no reside tanto en la puesta en marcha de nuevas estrategias, sino en la aplicación de las ya existentes.

En 2012 el Consejo Económico y Social, una entidad consultativa encargada de emitir orientaciones, formular propuestas y realizar estudios sobre las políticas públicas en materia de economía y sociedad; emitió un informe en el que manifestaba su preocupación por la situación de las personas en situación de discapacidad en Marruecos y llama a adoptar un enfoque universal de la discapacidad para garantizar el respeto de la dignidad y los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad.

## II. BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto “Fortalecimiento de procesos de inclusión educativa y social a favor de las niñas y niños con discapacidad leve y severa en 16 escuelas de la Provincia de Tetuán y Mdiq-Fnideq (Norte de Marruecos)” cofinanciado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional (AACI).

Las contrapartes involucradas son:

**Save the Children.** Es una organización privada sin ánimo de lucro, que trabaja para la defensa y promoción de los derechos de la infancia. Cuenta con organizaciones en 29 países, y está presente en más de 120 con programas de ayuda. Trabaja desde 1919 en las principales áreas que les afectan: educación, salud, nutrición, trabajo infantil, prevención del abuso sexual, reunificación de los niños con sus familias tras catástrofes y guerras, etc.

**Asociación Hanan para la protección de la infancia en situación de discapacidad.** Es una asociación marroquí sin ánimo de lucro, fundada en 1969, que se ocupa de acoger y escolarizar a niños/as con discapacidades y/o con NEE. En su centro educativo situado en la ciudad de Tetuán, y que es el único centro de ésta región en el que se acogen estos niños/as, junto con otro, de reciente construcción que acoge a niños/as deficientes visuales.

El proyecto da continuidad al programa de educación inclusiva para la infancia en situación de discapacidad física o mental, leve o severa, trabajando en los últimos tres años en la región de Tetuán. El punto de partida es un Acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Hanan a raíz del cual se creó una Célula por la Inclusión encargada del mantenimiento de los procesos educativos y sociales iniciados en el año 2006. Bajo el signo de dicho Acuerdo y con el apoyo de la AACID, quedó constituida una Célula por la Inclusión en el seno de la propia Delegación de Educación de Tetuán, compuesta por un inspector de la Academia Regional, un miembro de la Delegación y profesores de las escuelas beneficiarias.

El objetivo específico del proyecto es dar cumplimiento al derecho a la educación de la población infantil en 16 escuelas del Norte de Marruecos, incidiendo particularmente en niños y niñas entre 6 y 16 años con discapacidad en base a sus necesidades educativas especiales. Para lograrlo, se plantea el logro de 3 resultados:

**R.1.:** Implicación de puntos focales del sistema público comunitario para incidir en el diseño de la política educativa regional en dos delegaciones ministeriales.

**R.2.:** Aumento de las capacidades de 16 centros escolares para asumir una cultura de inclusión educativa (eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación)

**R.3.:** Se posibilita el tránsito a la educación ordinaria mediante el fomento de prácticas de inclusión a favor de la infancia con discapacidad leve o severa.

La población beneficiaria está compuesta por alrededor de noventa niños (40) y niñas (50) con necesidades educativas especiales incluidos en las escuelas con sus respectivos padres y madres, sesenta profesores (15) y profesoras (45) de dichas escuelas, el alumnado en general (alrededor de once mil de los cuales 4748 niñas y 6,404 niños). Los beneficiarios indirectos son las familias de todos los niños y niñas inscritos en las escuelas intervenidas, las comunidades en las que se encuentran las escuelas y la población de la región Tetuán-Tánger.

El proyecto es implementado en la región Tetuán-Tánger (entorno urbano y rural). Los tabúes existentes y la invisibilidad que caracteriza a esta población no permiten conocer las cifras exactas, pero se estima que la población con discapacidad existente en Tetuán y su área de influencia se sitúa en torno al 10%. Alrededor de 6.000 niños y niñas nace con algún tipo de discapacidad de los cuales 500 están escolarizados en asociaciones privadas. Este colectivo apenas tiene cubierto los servicios sociales básicos (educativos, sanitarios, sociales) (Save the Children, 2013, Términos de referencia).

A pesar de la existencia de un marco legislativo incipiente, la atención de las necesidades socioeducativas de más personas en situación de discapacidad recae mayoritariamente sobre las asociaciones y demás organizaciones no gubernamentales. A parte del programa puesto en marcha por Hanan, la integración en los colegios tetuaníes de alumnos/as con necesidades educativas especiales es prácticamente inexistente.

El propósito fundamental de la evaluación es determinar en qué medida se han cumplido los objetivos fijados en la formulación y reformulación del proyecto.

A través de esta evaluación externa se esperan obtener recomendaciones sobre la incidencia de los distintos procesos que componen el Proyecto, del grado de fortalecimiento institucional, de la calidad y la utilidad de las intervenciones directas, de las asistencias técnicas, capacitaciones, investigaciones y actividades de sensibilización y divulgación llevadas a cabo en este periodo de ejecución.

Igualmente, esta evaluación externa permitirá la identificación de desviaciones en el diseño, en la ejecución, establecer cuáles de los resultados obtenidos son atribuibles directamente al proyecto, y cuáles no, qué sinergias estamos generando, y qué procesos podrían ser objeto de mejora para realizar los correspondientes ajustes en la implementación de futuras intervenciones.

La evaluación corresponde al periodo de ejecución del proyecto, que abarca desde el 2 de mayo de 2011 al 2 de mayo de 2013.

Un aspecto que es preciso recalcar es que la finalización de proyecto coincide con el cierre de país por parte de Save The Children, con lo que la relación entre ambas contrapartes se transforma substancialmente pasando ésta última a dar acompañamiento en la búsqueda de nuevos financiamientos y ya no en la ejecución misma de futuros programas.

### III. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

La metodología de evaluación se diseñó conforme a los términos de referencia y en base a la filosofía de evaluación de BDO. Ésta última concibe la evaluación como un proceso de acompañamiento y apoyo. La evaluación es un proceso conjunto de exploración en el que la comprensión del proyecto se ve enriquecida por una mirada externa. Esta mirada es forzosamente limitada, tanto por el tiempo como por el hecho de que los verdaderos expertos son las personas que trabajan día a día en el terreno. Es por eso que el proceso de evaluación debe apoyarse en la colaboración y la sintonía entre el equipo de evaluación y los técnicos encargados de la ejecución de la intervención.

*Desde nuestro papel de evaluadores independientes, agradecemos la confianza depositada en nosotros así como la flexibilidad, voluntad de cooperar, transparencia y eficacia de la que hicieron prueba tanto el equipo de Hanan como los responsables de la oficina de STC en Marruecos.*

En esa evaluación se aplicó el principio de triangulación. Se trata de una estrategia que confronta y compara las informaciones obtenidas con ayuda de dos o más métodos de colecta de datos (documental, entrevistas, observación) y combinando dos o más fuentes (representando los distintos actores involucrados en la ejecución de la intervención). La triangulación permite sortear algunas de las limitaciones propias a las evaluaciones realizadas en poco tiempo.

La metodología de evaluación aplica los criterios de evaluación armonizados e internacionalmente compartidos en el seno de Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE. Además de los 5 criterios de evaluación propuestos por el CAD (pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y viabilidad) se tomaron en cuenta otros 6 criterios: la coherencia, la apropiación, el alineamiento, la armonización, la participación y la cobertura.

Para iniciar el proceso de evaluación se llevaron a cabo dos reuniones, por separado, con la responsable de la oficina STC en Marruecos y con el coordinador del Proyecto. Ambas se consagraron a la buena comprensión y a la definición de la orientación global de la evaluación. Posteriormente, y después de haber realizado un primer estudio de la documentación del proyecto, la evaluadora terminó de definir los métodos cualitativos más adaptados, optando por los que se describe a continuación:

- Un taller de auto-evaluación con el equipo técnico responsable de la ejecución del proyecto
- Entrevistas con las personas ocupando los cargos directivos en Hanan.
- Un grupo focales con madres o familiares de los niños discapacitados que benefician del proyecto (mínimo unas seis personas).

- 
- Un grupo focal con profesores de apoyo del proyecto, de escuelas en las que ha habido inserción de niños y niñas con necesidades especiales a raíz del proyecto STC/Hanan.
  - Entrevistas con funcionarios y personas clave externas: un representante local del Gobierno (Ministerio de Desarrollo Social), un representantes de la Academia Regional de Educación y Formación de Tánger-Tetuán, un representante de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación Nacional de Tetuán y la Escuela de Magisterio de Tetuán, representantes de terceras asociaciones que trabajen esta problemática (o una conexas) y que conoce el trabajo de las contrapartes de STC).
  - Observaciones de campo: dos visitas a las escuelas en las que existen comités de inclusión (en las que el proceso alcanzó su nivel óptimo) y dos visitas a escuelas en las que el proceso ha avanzado menos.
  - Observación de la exposición de pintura realizada por los niños y niñas de las escuelas beneficiarias en el marco del proyecto.
  - Una sesión de restitución. Presentación y discusión de las primeras conclusiones de la evaluación con participación del equipo, madres y otros actores que sea posible invitar.

### **Dificultades encontradas**

Save the Children está cerrando sus actividades en Marruecos desde finales del 2012. En el momento de la evaluación, el personal de la oficina en Tánger se limitada a la Coordinadora y a una asistente. No fue por lo tanto posible entrevistar al equipo técnico de SVT que había estado encargado directamente de darle seguimiento al proyecto, ni a la colaboradora expatriada que se encargó de realizar una encuesta sobre la inclusión en las escuelas.

Tampoco fue posible acceder a la totalidad de las fuentes de verificación por estar estas en proceso de traducción del árabe al español.

Durante el proceso de evaluación se llevaron a cabo algunas adaptaciones menores a la agenda de la evaluadora, principalmente debido a la dificultad para obtener citas con responsables gubernamentales y a la falta de colaboración del Director de una Escuela.

Sin embargo, tanto la diligencia del coordinador del Programa que hizo posible que se encontraran alternativas, como la disponibilidad de la responsable de STC en Marruecos, hicieron posible minimizar estas dificultades y la colecta de datos se llevó a cabo de acuerdo a las líneas metodológicas establecidas, de manera más que satisfactoria.

---

## Listado de las personas entrevistadas

Soulaiman Amrani - Coordinador del proyecto / Hanan  
Dr. Taha Dardabi - Vicepresidente de Hanan, encargado de la cooperación.  
Dr. Reda Tamsamani, Director General de Hanan.  
Habiba Dhabi - Coordinadora de la Oficina de Save The Children en Marruecos  
Virginia Sánchez - Save the Children Andalucía

### Profesoras de apoyo

Mehdia Charaoi  
Soad Shouli  
Houria Bougna  
Najad Elhaddad  
Selua Lemrani  
Yamila Nejjari  
Anissa Aouhar  
Lubna Salah  
Mohamed Alaui - Coordinador Pedagógico del Equipo de Inclusión

### Equipo multidisciplinario

Loubna El Aboudi - Psicóloga  
Yusra Habib Msamri - Trabajadora social  
Mehdiya Bakali - Logopeda  
Latifa Awhar - Logopeda  
Souad Ben Hamo - Psicomotricidad  
Bachir Mengat - Fisioterapeuta

### Madres/padres de familia

Elfakiri Bouchra  
Elimrani Houssnia  
Bouchkouch Fatima  
Mohamed Jamali  
Benayad Laïla  
Benayad Chaemae

### Personas recurso externas

Yasser Chahbi - Coordinador de la Célula Regional de la Inclusión Educativa en la Academia Regional de Educación y Formación Tánger/Tetuán.  
Micham Salmi - Jefe de la Oficina de Sanidad, Delegación Ministerio de Educación Nacional  
Rachid El Allati - Vicepresidente del Comité de Asuntos sociales, cultura. Consejo Local.  
Presidente de asuntos culturales y deporte (comunidad urbana Castillejo)  
Ahmed Aidani - Presidente de la Asociación Paloma Blanca pro derechos de las personas con discapacidad.

### **Escuela Ishbil Dersa**

Bahia Ben Zarouk El Barnoussi - Directora de la escuela en Ishbil Dersa

Latifa Zekik - prof. Francés

Latifa Derjaj - prof. Francés

Hajar Adghir - prof. Árabe

Habiba Zerrady - prof. Árabe

Wadia Amrawi - prof. Árabe

Hsini Fatiha - prof. Francés

Touria Hayache - prof. Árabe

El Abid Abderrahman - prof. Árabe

Khadija Elazamani - prof. Árabe

### **Focus group - madres de familia escuela Ishbil Dersa**

Amina Amlouka

Amina Baioui

Hafida Roundi

Radiya Rahmani

Aycha Chelaf

Fatima Chakour

### **Escuela Mohamed V**

El Attar Rafika - Profesora

Assia Toubi - Profesora

Fouzriya Aïtor - Profesora

Echaairi Abdelkah - Director

### **Escuela Allal Ben Abdellah**

Director - Aoulad Aomar Abdelkhalik

### **Escuela Musa Ibn Musain (Martil)**

Khoukha Mohamed - Director

Faiza Zkeik - Profesora

Fatiha Benjelloun - Profesora

Zineb Bouguettouche - Profesora

Yamila Hefti - Profesora

Fatima Elamrani El Baaza - madre

Latifa Zouaoui - madre

Elanjari Elbaohdadi - madre

Sophia Derdouane - Presidenta de la Asociación de padres y madres de familia

#### IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS (POR INDICADOR)

Para el análisis de los resultados, se retomaron los indicadores definidos por el marco lógico del programa. Las observaciones mencionadas en la columna “grado de ejecución” se basan en los diferentes documentos a los la evaluadora tuvo acceso así como en la información colectada en entrevistas, talleres y grupos focales.

El primer cuadro retoma de manera factual, el grado de ejecución con respecto al objetivo general y los siguientes, de acuerdo a los objetivos específicos.

**Objetivo general:** Promover el derecho a la educación fortaleciendo los mecanismos públicos de inclusión educativa y social de niñas y niños con necesidades educativas especiales.

Indicadores para el objetivo	Valor inicial	Valor esperado	Grado de ejecución
Indicador 1 Implicación de autoridades y responsables pedagógicos de las escuelas públicas	Ausencia de una política regional a favor de la educación inclusiva para niñez con necesidades especiales con enfoque de género	La Célula por la inclusión se reúne periódicamente y sirve de plataforma para el diseño de una política regional que considere prioritaria la inclusión de NNE.	Cumplido
Indicador 2 Implementación de criterios, coordinación y consenso entre los actores de la comunidad escolar de las escuelas públicas.	Debilidad de la comunidad escolar para asumir el reto de la educación primaria universal	Aumento de las capacidades de los centros educativos para asumir la inclusión de NNE.	Cumplido

### Análisis del grado de ejecución de los resultados por objetivo específico

**Objetivo específico:** dar cumplimiento al derecho a la educación de la población infantil en 16 escuelas del Norte de Marruecos, incidiendo particularmente en niños y niñas entre 6 y 16 años con discapacidad en base a sus necesidades educativas especiales.

Indicadores	Previsto	Ejecutado	Observaciones	
Generalización del derecho a la educación	Al menos 50 niñas y 40 niños están incluidos en las escuelas	202 alumnos y alumnas (la mayoría son niños alrededor del 70%)	Doble discriminación (género y por discapacidad). Incluso en Hanan, la tasa de niños atendidos es más alta que la de las niñas. Se hicieron 2 campañas de sensibilización en los barrios, julio 2012, febrero 2013. Otras dos fueron hechas por las profesoras de apoyo en escuelas rurales (invitaron a madres/padres de todos los alumnos para hablarles de la importancia de la escolarización de las niñas). No se logró alcanzar la tasa prevista de inscripción de niñas, pero si se ve un ascenso en el segundo año con respecto a las cifras del primero año.	
<b>Resultados</b>				
R1. Implicación de puntos focales del sistema público comunitario para incidir en el diseño de la política educativa regional en dos delegaciones ministeriales.	R1.11 Implicación de la Delegación	Célula por la inclusión reunida trimestralmente y toma decisiones vinculantes con las escuelas.	Reuniones se realizan más de lo previsto. Se logran decisiones vinculantes. Además reuniones dentro de la célula con participación de directores y directoras.	El trabajo de incidencia se orienta a garantizar la durabilidad del proyecto, presión ante los directores para garantizar que los centros educativos no priven a los niños y niñas con discapacidades del derecho de inscribirse en las escuelas.

			Aun existe reticencia por parte de algunos puntos focales sobre la inscripción de niños y niñas con discapacidad en las escuelas y su integración en las clases ordinarias.
R1.I2 Participación de la comunidad escolar	10 comités escolares reforzados y 6 comités escolares creados con participación infantil y de la comunidad escolar.	16 comités	Se realizó más de lo previsto pero existen dudas en cuanto a la durabilidad del compromiso de los directores de las escuelas y de las maestras para seguir implementando la educación inclusiva.
R1.I3 Incidencia en Comunas	Puntos focales de Comunas Urbanas o Rurales llamadas a participar.	Puntos focales de Comunas urbanas y rurales han mostrado su compromiso	La representante de Martil es la única que no viene mucho a las reuniones, sin que las razones de la falta de interés de esta persona estén muy claras para el equipo.
R1.I4 Incidencia con responsables pedagógicos.	2 mesas de debate organizadas con responsables pedagógicos de la Academia Regional de Educación de Tánger y de Tetuán.	-----	
RI.IG1 Implicación de responsables pedagógicos para diseñar una política que contemple prioritario el acceso de las niñas al sistema público de educación.	Enfoque integrado de género en el diseño de la política educativa regional para el Norte de Marruecos.	Hay avances pero hay necesidad de continuar los esfuerzos. Falta una estrategia de género más informada y elaborada.	Se ha podido implicar la Academia, el enfoque de género lo tienen (no sólo lo trabajan con Hanan sino también con UNESCO, UNICEF y otros organismos internacionales conocidos pero la realidad es otra. En el campo los padres siguen resistiéndose a

	<p>enviar a las hijas a la escuela. Entre las razones percibidas están: a) los padres no quieren prescindir de la ayuda que las niñas aportan en el hogar; b) se niegan a que las niñas recorran largas distancias a pie (a veces más de cinco kilómetros) para llegar a las escuelas; c) temen que las niñas sean víctimas de acoso y abuso. No hay suficientes escuelas. En Tetuán hay 122 escuelas primarias para una población de más de 600 mil personas). Otro factor es que las chicas se ocupan de ir a buscar el agua y a partir de 10 años trabajan en las tareas del campo.)</p>
<p>Actividades previstas R1:</p> <p>R1. A1 Organización de 2 mesas de debate con responsables pedagógicos de la Academia Regional de Educación de Tánger-Tetuán y una reunión con los inspectores de las 2 delegaciones.</p> <p>R1. A2 Reuniones trimestrales con la Célula por la inclusión a nivel central (las dos delegaciones).</p>	<p>Actividades realizadas:</p> <p>R1. A2 Se hicieron dos mesas de debate. En una de ellas se realizó un intercambio de experiencias entre Marruecos, Líbano y España (mayo 2012). La segunda fue una jornada sobre inclusión (21 de octubre 2012) en la que participaron el Subdirector de la Academia, el Subdirector regional y otros funcionarios. También se contó con la participación del Comité Regional de DDHH. Un invitado proveniente de Egipto animó un taller sobre ésta temática. La tercera fue organizada el 29 de abril, para la evaluación del proyecto y para elaborar una estrategia regional. Una reunión con 35 inspectores de toda la región se llevó a cabo con el objetivo de darles insumos para garantizar un seguimiento en la formación de los profesores y profesoras (aunque la formación es parte de sus atribuciones, en la</p>

<p>R1. A3 Refuerzo de 10 comités escolares por la inclusión. Creación de 6 comités escolares por la inclusión.</p> <p>Solicitar que las Comunas urbanas o rurales designen un punto focal (representante) para fomentar su participación en los comités reforzados y creados.</p> <p>Edición de una Guía para la inclusión.</p>	<p>práctica no se cumple. Al parecer, el puesto de inspector se ha suprimido por los múltiples casos de corrupción registrados).</p> <p>R1. A2 Las reuniones de la célula de inclusión se están llevando a cabo mediante las células creadas dentro de las dos Delegaciones del Ministerio de Educación, en las dos Provincias de Tetuán. Se están haciendo los trámites -renovación del Convenio entre Hanan y la Academia- para oficializar la creación de la Célula a nivel regional (el responsable del Proyecto 7 del Plan de Emergencia de la Academia Regional de Educación fue designado coordinador y responsable del tema de inclusión). El balance: las reuniones se están realizando de manera periódica.</p> <p>R1. A3 Todos los comités previstos fueron e han creados. En total hay 16.</p> <p>Los dos puntos focales existen en dos comunas rurales y cuatro comunas urbanas.</p> <p>Ya está repartida (3mil ejemplares) y ahora se está haciendo la segunda impresión (3mil) y la traducción al castellano. Además se difundió a todo Marruecos y será publicada en la página web de la Academia y otras páginas webs pedagógicas frecuentadas por los profesores en Marruecos.</p>		
<p>Hallazgos. Resultado 1: Todas las actividades previstas fueron realizadas y en algunos casos se superó lo esperado (por ejemplo reuniones célula por la inclusión delegación). La incidencia fue orientada a garantizar la durabilidad del proyecto (presión a directores para garantizar inscripción). Se constata que sin una legislación y reglamentos claros a este respecto, existe el peligro de que el compromiso por inscribir a niñas y niños con discapacidad sólo exista mientras Hanan esté apoyando el proyecto. El enfoque de género se ha trabajado con la Academia regional pero persisten dificultades y falta una estrategia más elaborada.</p>			
<p>R.2.: Aumento de las capacidades de 16 centros escolares para asumir una cultura de</p>	<p>R2.11 Capacidad de los profesionales y de los cuerpos docentes.</p>	<p>4 talleres para los profesionales de Hanan, los profesores de las escuelas y los miembros</p>	<p>Se realizaron 4 talleres. 3 talleres fueron animados por cuatro ponentes vascos y uno por un ponente marroquí. Los temas abordados fueron: adaptación curricular ordinaria desde un enfoque inclusivo; inclusión de niños y niñas con discapacidad visual;</p>

inclusión educativa (eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación)	R2.12 Conocimiento de necesidades educativas especiales	de los comités escolares  2 módulos formativos para 60 profesores.	inclusión de niños y niñas con discapacidad auditiva; inclusión de niños y niñas con discapacidad espectro de autismo.  Ambos módulos se realizaron y contaron con el aporte de expertos árabes sobre la metodología de inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual; las prácticas inclusivas en escuelas ordinarias para inspectores, profesores y personal de Hanan. No estaba previsto pero también se abordó el papel del profesor de la educación especial en la inclusión educativa (solamente con personal de Hanan y profesores de apoyo).
	R2.13 Ocio y tiempo libre para fomento de la participación.	Se han realizado actividades de ocio con una participación mayoritaria de niñas.	Se han organizado alrededor de nueve presentaciones de dos grupos de teatro: un grupo de teatro de marionetas y otras de teatro infantil (las excursiones representaban un presupuesto demasiado alto por lo que se optó por esta opción). Se contrató una empresa con artistas de pintura y escultura y desde febrero 2012 y se hicieron actividades de dibujo con niños y niñas en la escuela y que culminaron con una exposición en la Casa de Cultura de Tetuán. Todas las actividades beneficiaron a niños y niñas con y sin discapacidad. La participación de las niñas depende de las escuelas (se pudo estimar que 40% de los beneficiarios fueron niñas).
	R2.14 Implicación y saber hacer de las familias.	Referentes familiares de 90 alumnos participan en los talleres.	Se realizaron nueve talleres (temas: derechos de las personas con discapacidad, apoyo familiar a los niños y las niñas en la casa, implicación de la familia en la atención terapéutica, apoyo y cooperación familia con los docentes, etc.). Se ha insistido en que las familias se inscriban en las Asociaciones de Padres de Alumnos. Buena asistencia. Como mínimo ochenta personas. La mayoría son madres (alrededor del 95%). Los padres asisten menos a éste tipo de actividades debido a la división sexual del trabajo prevaleciente en Marruecos. Es así que las tareas relativas a la crianza y educación de los y las hijas recaen por lo general sobre

		las madres. Hanan ha orientado sus esfuerzos a implicar a los padres al igual que a las madres.
R2.IG1 Participación de las madres y de las profesoras como agentes protagonistas del proceso inclusivo.	Al menos 65% de los beneficiarios de actividades de este resultado son mujeres	Se realizó. La participación de las niñas sigue siendo débil.
Actividades previstas R2 Organización de 2 módulos formativos para 60 profesores: uno en lenguaje de signos árabes y otro en inclusión.		Los temas cambiaron debido a la falta de intérpretes. No hay lenguaje de signos árabes estructurados, por lo que con el coordinador pedagógico se decidió reflexionar junto con los profesores de apoyo para detectar los problemas más comunes. Se encontró que la mayoría de los profesores tienen dificultades con niños y niñas con discapacidad intelectual. Entre los temas abordados están: la corrección de conducta, pistas y metodologías, técnicas para trabajar dentro de clase.  Ver arriba
Talleres con los referentes familiares de 90 alumnos con necesidades educativas especiales.		Ver arriba.
Realización de actividades de ocio y tiempo libre para el fomento de la participación de todo el alumnado.  Organización de 4 talleres: adaptaciones para parálisis cerebrales y discapacidades físicas, espectro autista, técnicas de trabajo con discapacidades intelectuales en el aula, técnicas de trabajo de inclusión de discapacidades visuales.		Se incluyó el tema de la parálisis cerebral. La adaptación de los temas abordados responde al hecho que las discapacidades físicas no necesitan mayores adaptaciones curriculares.
Campaña de sensibilización.		Carteles, reuniones con sociedad civil y las asociaciones de barrio, jornadas, mesas redondas. Participación de miembros de Hanan como expertos en programas de radio (respuestas a radioescuchas), artículos publicados en la prensa electrónica en árabe y castellano. Alimentación de la página Facebook de la Academia para con información sobre las actividades de formación y otras actividades realizadas conjuntamente. Preocupación por visibilizar a las niñas (en el afiche aparecen tres chicos y tres chicas para que los docentes vean que las chicas con discapacidad

			también van a las escuelas). La primera reunión con las organizaciones de la sociedad civil fue programada para hablar del tema inclusión niñas con discapacidad en la escuela. Se repartió un estudio sobre la participación de las mujeres con discapacidad en Madrid. Se les ha pedido a los Imames que hablen de la necesidad de incluir a los niños en las escuelas en el sermón del viernes (esto último está en trámite).
<p><b>Hallazgos. Resultado 2</b></p> <p>Todas las actividades previstas fueron realizadas. Algunas adaptaciones menores y pertinentes (por ejemplo: entre las actividades de ocio, presentaciones teatrales en lugar de excursiones). Las actividades benefician niñez con y sin discapacidades. Se ha insistido en que las familias se inscriban en las Asociaciones de Padres de Alumnos. La mayoría de las beneficiarias son mujeres (por ejemplo: asistentes a formaciones para familias: madres alrededor del 95%). Dificultad: promover la participación de las niñas en las actividades de ocio.</p>			
R.3.: Se posibilita el tránsito a la educación ordinaria de niñas y niños mediante el fomento de prácticas de inclusión a favor de la infancia con discapacidad leve o severa.	R3. I1 Posibilitar la inclusión de discapacidades severas	Se revisan los expedientes de al menos 80 niñas y niños para evaluar las posibilidades de inclusión al menos en modalidad mixta.	Al inicio de la intervención, se comenzó con los casos de incapacidad leve, luego se incluyó los de incapacidad moderada y al final ya se trataron de hacer entrar los casos de incapacidad severa (niños y niñas con espectros de autismo, etc.) 15 alumnos con discapacidad severa han sido incluidos en varias escuelas (en el primer año, en el segundo año falta la información).
	R3.I2 Apoyo pedagógico en las aulas públicas de primaria.	Inclusión efectiva de al menos 90 niñas y niños con necesidades especiales en aulas públicas.	Sobrepasado. En el primer año hubo 131 inscripciones en las 16 escuelas y 179 en todas las escuelas. El segundo año, 202 en las 16 escuelas y en todas las escuelas más de 300.
	R3.IG2 Apoyo social, logopédico, psicológico y fisioterapéutico.	Planes de intervención individualizada y multidisciplinar aplicados.	Para cada caso, el equipo multidisciplinar coordina con la trabajadora social que levanta el informe socio-económico de la familia y el historial clínico. Luego lo deriva a la psicóloga que pasa los test psicológicos para hacer un diagnóstico funcional del niño o niña. Luego lo deriva a los logopedas y luego lo atiende el fisioterapeuta si conviene. La psicomotriz suele ver a todos los niños y niñas. Luego entre ellos - en equipo con el coordinador pedagógico- deciden cómo se atenderá a cada niño o niña.

		Algunas familias también reciben apoyo psicológico. Se hace esta atención obligatoriamente a todos los niños y niñas que están en las escuelas del programa. Pero también a otros niños y niñas que no están en dichas escuelas.
R3.IG1 Porcentaje de niñas y niños con necesidades especiales incluidos en las escuelas.	Porcentaje equitativo de niñas y niños con necesidades especiales en las escuelas públicas.	Persisten las dificultades para ampliar el porcentaje de niñas incluidas en las escuelas públicas.
Actividades previstas R3: Apoyo pedagógico en las aulas a favor de 96 NNEE.  Apoyo social, logopédico, psicológico y fisioterapéutico a los niños con discapacidad mental y física leve y severa en la Provincia de Tetuán.  Inclusión efectiva de 90 niñas y niños con discapacidad leve en las aulas de educación ordinaria.  Revisión de expedientes del alumnado de la escuela de educación especial de Hanan para posibilitar a inclusión en aulas de educación primaria normalizadas de la infancia con discapacidad severa.		Esto se refiere al apoyo que prestan las profesoras de apoyo en las escuelas.  Inclusión efectiva.  Ver arriba.
Hallazgos - Resultado 3. Las actividades previstas fueron realizadas. Algunas se sobrepasaron por ejemplo: inclusión de niñas y niños con necesidades especiales en aulas públicas (90 previsto. Realizado: en el primer año 131 en las 16 escuelas y en todas las escuelas 179. El segundo año, 202 en las 16 escuelas y en todas las escuelas más de 300). Sigue encontrándose dificultades para incluir a las niñas con NEE en las aulas públicas.		

### **Conclusiones sobre el nivel de ejecución**

Al final del Proyecto es posible observar que los objetivos específicos fueron alcanzados de manera más que satisfactoria y que éstos contribuyen a la realización del objetivo general. En algunos casos, se realizó más de lo esperado.

Todas las actividades previstas fueron realizadas y en algunos casos se superó lo esperado.

El único aspecto en el que no se logró tanto como se esperaba, fue en lo que concierne al aumento de la inclusión de las niñas en situación de discapacidad. Los factores externos - justificados con argumentos socio-culturales- pueden explicar en gran medida las dificultades encontradas para lograrlo. Pero la falta de una estrategia de género más consolidada no permitió aprovechar el hecho que la mayoría de las beneficiarias son mujeres y enfrentar dichas dificultades de manera apropiada. El enfoque de género se ha trabajado con la Academia regional pero persisten dificultades y falta una estrategia más elaborada.

Cabe resaltar que en el contexto marroquí tampoco existe una estrategia de género en la educación en general (para niños y niñas con o sin discapacidad) y que existen muchos obstáculos para incorporarlo en este y otros campos de acción en el país.

## V. HALLAZGOS SEGÚN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

### 1. Pertinencia

En términos generales es posible afirmar que el proyecto corresponde efectivamente con las prioridades y necesidades de las instituciones y población beneficiaria y de las contrapartes. Esto a pesar de que en la actualidad no hay estudios que permitan conocer exactamente la magnitud del problema por lo que se carece de una cifra oficial de personas - y particularmente niñas y niños- con discapacidad en Marruecos<sup>1</sup>. No obstante, durante la misión se pudo determinar que la estimación informal sobre la cual se sustenta la intervención (al menos 20% de la población marroquí sufre algún grado de discapacidad), es compartidas por otros actores de terreno. Fue posible corroborar esta apreciación por:

- La evidencia de una importante demanda de atención especializada para niñez con discapacidad observada por distintos actores de terreno.
- La evidencia de una demanda elevada por parte de las familias con niñas y niños discapacitados para contar con apoyos y servicios en su localidad, sobre todo aquellos que cuentan con escasos recursos económicos.
- La evidencia de una importante demanda de apoyo a la escolarización de niñas y niños con discapacidad dirigida a distintas organizaciones de la sociedad civil que trabajan esta problemática.
- La opinión generalizada de que el sistema educativo formal enfrenta serias dificultades para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad. Esto en un contexto de crisis general del sistema educativo, que afecta igualmente a los niños y niñas sin discapacidad.

Por otro lado, es posible afirmar que los objetivos del programa y en particular el recurso a un enfoque de inclusión en la educación, con respecto al contexto específico de Marruecos. A este respecto sobresalen los siguientes factores:

- a. Situación socio-económica de la mayor parte de las familias beneficiarias:
  - pobreza que hace que falten los recursos para pagar por la atención especializada, coste de transporte elevado para el presupuesto familiar, tiempo “a veces llevar a los niños al centro significa pasar todo el día en eso”.
  - Analfabetismo que aumenta la necesidad de apoyo (trabajo social, psicológico) para madres y padres de familia con niñas y niños discapacitados.

---

1 En el 2004, una encuesta nacional sobre la discapacidad afirmaba que 5,12% del total de la población marroquí sufre de alguna discapacidad, sin embargo, los actores de terreno estiman que esta cifra está muy por debajo de la realidad.

- b. Ausencia de políticas públicas integrales a favor de la atención de la discapacidad por parte de las estructuras del estado.
- c. Carencias en cuanto al diagnóstico de los diferentes tipos y grados de discapacidad; confusión entre los mismos e identificación de la atención necesaria.
- d. Estereotipos justificados con argumentos socio-culturales que agregan la discriminación a las barreras encontradas por las niñas y niños con discapacidad, afectándolos en las escuelas pero también en sus comunidades.
- e. Observaciones en el terreno (entrevistas equipo pluridisciplinario, madres y profesoras) que permiten afirmar que los niños y niñas que asisten a las escuelas evolucionan más rápido que los niños atendidos en centros cerrados, ya sea desde el punto de vista del aprendizaje académico y/o del social y afectivo.

En cuanto al contexto institucional en el que se desarrollan la actividad, ha habido algunos cambios (partida de funcionarios que ya estaban sensibilizados al tema que fueron remplazados por otros que desconocen el enfoque de la educación inclusiva, cambios en los instrumentos jurídicos, desaparición del proyecto E1P7 de la Ley de Urgencia de la Educación Nacional, etc.). Hanan ha respondido de manera adecuada a estos cambios a través de sus actividades de incidencia, por ejemplo: a nivel regional, firma de un nuevo convenio con la Academia Regional en el que se introduce el enfoque inclusivo (en el 2013). A nivel nacional, organización de conferencias con expertos sobre el tema, visitas a Rabat para establecer contactos con parlamentarios, etc. (éstos últimos contactos fueron establecidos pero la coyuntura política ha retrasado la realización de las reuniones), participación en programas de radio, pertenencia a una red que reagrupa alrededor de 30 organizaciones que trabajan el tema de la discapacidad.

Otros cambios de contexto que son incipientes pero que pueden ser oportunidades a potenciar son: los padres y madres de las nuevas generaciones tienen nuevas actitudes con respecto a la discapacidad (menos tendencia a encerrar a sus hijos e hijas) y a la educación en general, los padres jóvenes tienden a involucrarse más, etc.

## 2. Coherencia

En lo que concierne al diseño de la intervención, fue posible constatar que Hanan cuenta con una experiencia sólida en gestión de proyectos que le permite diseñar intervenciones con una estructura de objetivos, resultados y actividades definida correctamente. Las actividades programadas contribuyen al logro de los objetivos específicos y éstos a su vez contribuyen a la realización del objetivo general.

La relación entre las contrapartes fue bastante buena, lo que les permitió trabajar en confianza y colaboración. Hanan cumplió con los requisitos necesarios para garantizar un buen seguimiento y el monitoreo de Save The Children fue regular y sistemático.

### 3. Eficacia

La intervención se basa en una estrategia que combina reforzamiento de capacidades de los actores de la educación, incidencia política, sobre todo a nivel regional y local, atención especializada a los niños y niñas en situación de discapacidad. Esto permitió alcanzar los resultados previstos de manera más que satisfactoria y en algunos casos, sobrepasar lo esperado.

El diseño del programa ha permitido una buena coordinación entre las profesoras de apoyo, las maestras de la escuela y los directores de los centros. La percepción de las maestras de apoyo - confirmada por maestras y directores- es que al final del programa se observa un cambio de actitud favorable a la inclusión de niña/os en situación de discapacidad en la escuela “se ha avanzado mucho, antes era muy difícil, ahora todos los profesores aceptan trabajar con niños con discapacidad en sus clases”, “los directores ahora son anuentes a que se haga las actividades con los niños” (taller con profesoras de apoyo).

A parte de algunos ajustes en el cronograma y en algunas actividades, no ha habido mayores cambios y correcciones ni en el programa ni en la estrategia de intervención.

Las dificultades persistentes, tienen menos que ver con el desempeño de Hanan y más con factores externos tales como: burocracia, cultura política centralización, la resistencia a integrar el enfoque de educación inclusiva en las escuelas, etc. En consecuencia, las escuelas siguen careciendo de materiales adaptados, formación suficiente y condiciones necesarias para su aplicación, lo ven como una dificultad: “el problema que se encuentra es la falta de material apropiado. Todavía es muy difícil para una maestra trabajar en una misma clase con niños sin y con discapacidad... Además no hay un currículum específico sino que a nosotras nos toca adaptar, lo que no siempre se puede porque hay reglamentos que hay que respetar. Sin suficientes herramientas no es posible explotar el enfoque de inclusión a totalidad, sobretodo en el caso de las discapacidades severas o cuando hay varios casos de discapacidad en una misma aula” (una maestra de la escuela Al Khansae).

Fue posible constatar que las mujeres tienen una alta participación, tanto entre las beneficiarias (niñas en situación de discapacidad pero sobretodo madres de familia) como entre el personal del proyecto (maestras de apoyo y equipo multidisciplinario). No obstante, persisten las dificultades para mejorar la inclusión de las niñas en situación de discapacidad, por lo que se puede afirmar que la intervención sería más eficaz en lo que concierne a las niñas, si la participación se inscribiera en procesos de sensibilización del enfoque de género y de empoderamiento de las mujeres que participan y/o se benefician.

#### 4. Impacto

El proyecto ha generado una serie de cambios positivos entre los cuales el principal es el de haber desarrollado un modelo de intervención basado en un enfoque de educación inclusiva que funciona en la práctica beneficiando a más de 800 niños discapacitados matriculados en distintas escuelas de los cuales 250 en escuelas inclusivas. De ésta manera, el proyecto ha demostrado que el enfoque inclusivo no sólo es factible sino además muy apropiado. Entre los demás logros de la intervención es posible citar los siguientes:

- Haber puesto el tema de la discapacidad en la mesa del debate político regional
- Haber realizado acciones de incidencia que le permite contar con apoyo importante en las instituciones públicas a nivel local y sobre todo regional, así como con el apoyo del Consejo Consultivo de los derechos humanos (CNDH).
- Tener una gran legitimidad entre los actores del sector basada en el reconocimiento de su trabajo y capacidades teórico/prácticas.
- Haber reunido alrededor del proyecto a un equipo multidisciplinario altamente experimentado y capacitado que cuenta con las herramientas necesarias para integrar a los niños y niñas con discapacidad en las escuelas.
- Haber desarrollado una oferta de formación pertinente y sistemática que cuenta con el aporte de personas expertas en la materia tanto del país como de otros países que tienen experiencias novedosas en términos de educación inclusiva. Esta oferta de formación beneficia al equipo técnico del proyecto- aumentando su profesionalismo y la posibilidad de volverse expertos en la materia-, pero también contribuye a difundir el contenido de las formaciones entre las maestras de las escuelas intervenidas, las madres de familia, los miembros de la comunidad y de otras asociaciones ocupadas en el tema de la discapacidad.

Se puede afirmar que el impacto en los niños y niñas con situación de discapacidad es positivo, por un lado porque ha permitido sacar algunos de ellos de la situación de aislamiento en la que se encontraban por estar todo el tiempo en sus casas “hemos logrado sacar a los niños de sus cárceles” (una maestra de apoyo). Por otro lado, madres de familia, maestras, maestras de apoyo y el equipo multidisciplinario coinciden en afirmar que al asistir a las escuelas ordinarias, los niños y niñas con discapacidad acusan un mayor desarrollo socio-emocional y académico “los niños con discapacidad han mejorado en el aspecto social ya que no se sienten extraños frente al resto, así como una mejoría también en el aspecto académico” (profesoras de apoyo). Es preciso resaltar que las entrevistas realizadas por la evaluadora a distintos actores involucrados en el programa, indican que los beneficios socio-afectivos son mayores que los académicos.

En la escuela, los niños y niñas sin discapacidad también han sido beneficiados por la intervención. Al ser sensibilizados para evitar el acoso, la violencia y la discriminación de niños/as con discapacidades, se ha suscitado mayor tolerancia. También benefician de las actividades realizadas por la profesora de apoyo, de los materiales didácticos puestos a disposición por Hanan y en algunos casos de mejoras en la infraestructura de las escuelas.

Las madres de familia afirman que gracias al programa se ha mejorado su comprensión de la discapacidad, sus estilos de crianza (menos recurso al castigo físico) y en general la relación con sus hijos/as en situación de discapacidad.

Aún así, las entrevistas y observaciones de terreno permitieron constatar que en general, la niñez en situación de discapacidad continua enfrentando graves obstáculos y barreras, que trascienden el ámbito del proyecto. Esto es evidente en la persistencia de necesidades insatisfechas, tales como:

- a. Una mejor adaptación de infraestructura (accesibilidad y espacios recreativos)
- b. Acceso a materiales educativos y pedagógicos adaptados.
- c. Una oferta de formación específica y continua para los actores de la educación, de preferencia basada en experiencias concretas para entender mejor cómo practicar la inclusión y para conocer mejor los diferentes tipos de discapacidades.
- d. Una legislación nacional adaptada (como por ejemplo la Ley sobre la Discapacidad o la reglamentación que permita el funcionamiento de una célula regional con autoridad y líneas de financiamiento atribuidas) etc.
- e. Una integración de la educación inclusiva en primaria, secundaria, educación superior y orientaciones profesionales.

Esto aunado al hecho que el financiamiento de la cooperación al desarrollo es muy irregular (“viene dos años pero después puede suspenderse”) no permite concebir que la educación inclusiva se realice únicamente a través de intervenciones aisladas.

*“La inclusión está bastante bien pero ¿qué hacer cuando los niños terminan la primaria? Tengo un caso de una niña que viene en silla de ruedas, es buena alumna y todo. Pero ahora que ya terminó ya no sabe qué va a hacer”* (Maestra de la escuela Al Khansae)

*“Ya es difícil trabajar con clases de más de cuarenta alumnos si además hay niños con discapacidades es difícil darle el tiempo que necesita...”* (Una maestra de la escuela Mohamed V)

*“Hay necesidad de adaptar las aulas pero también los espacios recreativos”* (Director de la escuela Mohamed V).

*“Tal y como están las cosas en el sistema educativo en Marruecos es muy difícil hablar de inclusión. Entre las principales dificultades se encuentran: demasiados alumnos (entre 40 y 50) en una sola clase; en el medio rural muchas veces hay dos niveles en una misma clase; en general las escuelas no cuentan con un proyecto pedagógico y social; falta de atención suficiente por parte de un equipo multidisciplinario; existe un sólo programa de educación que se aplica sin flexibilidad”* (Ahmed Aidani, Asociación Paloma Blanca)

En lo que concierne a las familias de niños y niñas en situación de discapacidad, fue posible constatar que la intervención responde a una demanda que de lo contrario quedaría insatisfecha. Entre las madres y padres que se entrevistaron, cien por ciento valora de manera más que positiva el trabajo de Hanan, afirman que la inclusión de sus hijos e hijas en escuelas ordinarias les ha permitido realizar muchos avances (sobre todo en los aspectos socio-afectivos). No obstante, las familias mencionan una serie de necesidades que se encuentran aún insatisfechas. Entre éstas se encuentran:

- a. Mejorar el diagnóstico de los diferentes tipos de discapacidades.
- b. Tener más conocimientos sobre cómo educar en casa a niños y niñas con discapacidades y cómo ayudarles en la escuela.
- c. Acceder a servicios específicos en función del tipo de discapacidad.
- d. Contar con espacios de diálogo con las maestras de sus hijas e hijos (existen pero son informales).
- e. Contar con un apoyo psicológico y social ya sea individualizado o bajo la forma de grupos de apoyo (espacios de encuentro e intercambio entre familias con niñas y niños discapacitados)
- f. Contar con una atención especializada en las escuelas (o en la comunidad). Esto considerando que en las zonas rurales faltan incluso los servicios terapéuticos básicos por lo que deben desplazarse con sus hijos y/o hijas a los centros de rehabilitación ubicados en zonas urbanas. Este desplazamiento puede ser costoso y complicado. Por ejemplo, el transporte público muchas veces no está adaptado a las personas con dificultades de movilidad.

## **5. Apropiación y Participación**

Tal y como se mencionó anteriormente, la relación de trabajo entre las contrapartes fue muy buena. Ésta se inscribe en una cooperación de largo plazo en la que STC contribuyó a la consolidación de Hanan. En lo que concierne al proyecto evaluado, Hanan asumió en buena medida el diseño, gestión y seguimiento de la intervención, por lo que se puede hablar de una apropiación adecuada.

Cabe señalar que en opinión de algunos actores, existe una diferencia entre el equipo encargado de la ejecución, más competente, motivado y comprometido con el enfoque inclusivo por un lado, y por el otro algunos miembros de la junta administrativa de Hanan, que no tendrían el mismo grado de compromiso con respecto al enfoque inclusivo.

En cuanto a los titulares de derecho, en particular las madres de familia, éstas han podido transmitir sus necesidades a través de las profesoras de apoyo, presentes de manera regular en las escuelas y enlace entre éstas y el equipo de Hanan. Los talleres y actividades de orientación y formación también permiten recoger el sentimiento y opiniones de profesoras y madres/padres de familia.

En cuanto a la participación de las niñas y de los niños, no fue posible ni observarla ni verificarla en el transcurso de la evaluación.

El intercambio y la comunicación entre estas tres categorías de actores (sin excluir a otros) pueden mejorarse a través de canales de participación específicos. Éstos permitirían a maestras, madres y padres de familia participar de manera más activa y sistemática. Así, al jugar un papel más activo, los beneficiarios de la intervención se apropiarían más del enfoque de educación inclusiva. Esto permitiría evitar dos riesgos: el primero, que éste enfoque sea abandonado al terminar el proyecto y el segundo, que maestras y madres/padres sean en simples receptores de servicios.

## **8. Eficiencia**

La Asociación Hanan ha hecho prueba en este programa con intervenciones anteriores de una buena capacidad de gestión y de ejecución presupuestaria. En los casos en que ha habido adaptaciones, éstas han sido menores y han sido revisadas y acordadas previamente con el equipo local de Save The Children.

El cronograma de las actividades ha sido adecuado a la implementación del proyecto.

## 7. Viabilidad:

El cierre de país por parte de STC, y la consecuente retirada del apoyo financiero, puede interpretarse como una amenaza para la continuidad de los efectos positivos generados por la intervención. Es por eso que desde el inicio de la evaluación, se prestó una atención particular a la estrategia de salida de Hanan.

Se pudo constatar que la institución cuenta con una autonomía operativa y estratégica que reduce su dependencia con respecto a los donantes externos. Ésta circunstancia, aunada a la legitimidad de la organización que le permitirá probablemente establecer nuevas relaciones con otras contrapartes, así como el compromiso manifiesto por parte de los órganos directivos de la institución por continuar el proyecto, permiten afirmar que la viabilidad de los resultados está garantizada.

Las amenazas externas que aún habrá que enfrentar son la prevalencia del enfoque de educación integrada entre los funcionarios públicos, el alto grado de centralización en el funcionamiento de las instituciones gubernamentales y una demanda muy elevada por parte de familias con niños /o niñas con discapacidades, que ejerce fuerte presión sobre la capacidad de cobertura de Hanan.

Otro aspecto que es necesario considerar en términos de viabilidad del enfoque de educación inclusiva, es la falta de una legislación apropiada. La legislación actual sobre la discapacidad data de 1988 y necesita ser reactualizada. Además, a nivel regional por ejemplo, la célula regional no cuenta con un referente jurídico que delimite sus competencias, le asigne líneas presupuestarias, etc.

En lo interno, la ausencia de una estrategia de incidencia más amplia, que permita a Hanan contribuir más a reforzar las capacidades de la sociedad civil Tetuaní y Marroquí en general. En efecto, Hanan pertenece a varias redes de asociaciones trabajando el tema de la discapacidad, pero su participación fue calificada de “poco activa” y “no a la altura de sus posibilidades” por parte de las personas entrevistadas, que no dejaron de subrayar el papel importante que Hanan puede jugar en los procesos de incidencia debido a su experiencia y capacidad instalada.

**Conclusiones del análisis transversal en base a criterios de evaluación**

Es posible afirmar que el proyecto corresponde a las prioridades y necesidades de las instituciones y población beneficiaria y de las contrapartes. La estrategia del programa - y en particular el recurso a un enfoque de inclusión en la educación-, es pertinente con respecto al contexto específico de Marruecos.

Las actividades programadas contribuyeron al logro de los objetivos específicos y éstos a su vez contribuyen a la realización del objetivo general. Los resultados previstos fueron alcanzados de manera más que satisfactoria.

La relación entre las contrapartes fue bastante buena, lo que les permitió una buena relación de trabajo. El seguimiento y monitoreo de Save The Children fue regular y sistemático.

El programa ha beneficiado de la buena coordinación entre las maestras, los directores de las escuelas, las profesoras de apoyo y el equipo multidisciplinario. Los comités escolares para la inclusión han jugado un papel importante en el seguimiento e implantación del proyecto en las comunidades.

A nivel del impacto, el proyecto generó cambios positivos tanto a nivel interno como externo. A nivel interno, el proyecto permitió mayor desarrollo socio-afectivo y académico de niñas y niños en situación de discapacidad, reforzó las capacidades de madres y padres de familia y maestras, benefició a los niños niñas sin discapacidad, etc. A nivel externo, la intervención ofrece un modelo de educación inclusiva que funciona en la realidad y que por lo tanto es reproducible.

La inscripción de todos estos resultados e impactos en el largo plazo, parece garantizada por la autonomía financiera de Hanan, el compromiso de sus dirigentes por continuar el proyecto y la legitimidad de la institución que probablemente facilitará entrar en relación con otras entidades financieras.

Las barreras y dificultades para la inclusión de los niños y en especial de las niñas en la educación persisten. Esto es debido a factores socio-culturales externos pero sobre todo a el hecho que una buena parte de la realización del enfoque inclusivo recae sobre la sociedad civil. A mediano y largo plazo, la consolidación de los logros del proyecto exige a Hanan definir una estrategia de incidencia que se inscriba en el proceso de reforzamiento de la sociedad civil de la región de Tetuán, una mayor implicación del Estado y la puesta en marcha de una estrategia de género más amplia y acorde a la cultura marroquí.

## VI. CONCLUSIONES

En base a las informaciones recortadas y como resultado del presente análisis, la evaluación estima que el proyecto ha alcanzado de manera más que satisfactoria los objetivos específicos que se planteó y que éstos contribuyen de manera significativa a la realización del objetivo general.

El nivel de ejecución es bastante bueno, todas las actividades previstas fueron realizadas y en algunos casos se superó lo esperado.

El único aspecto en que no se logró a cabalidad, fue el aumento de la inclusión de las niñas en situación de discapacidad. Los factores externos - justificados con argumentos socio-culturales- pueden explicar en gran medida las dificultades encontradas para lograrlo. Pero la falta de una estrategia de género más consolidada no permitió aprovechar el hecho que la mayoría de las beneficiarias son mujeres y enfrentar dichas dificultades de manera apropiada. El enfoque de género se ha trabajado con la Academia regional pero persisten dificultades y falta una estrategia más elaborada.

El diseño y estrategia de la intervención fueron pertinentes y coherentes, el proyecto corresponde a las prioridades y necesidades de las instituciones y población beneficiaria y de las contrapartes. La ejecución fue bastante buena y las actividades realizadas contribuyeron al logro de los objetivos específicos y éstos a su vez contribuyen a la realización del objetivo general. Los resultados previstos fueron alcanzados de manera más que satisfactoria.

La estrategia del programa - y en particular el recurso a un enfoque de inclusión en la educación-, es pertinente con respecto al contexto específico de Marruecos.

El nivel de apropiación es muy bueno. La relación entre las contrapartes fue excelente, lo que les permitió una buena relación de trabajo. El seguimiento y monitoreo de Save The Children fue regular y sistemático.

El programa se ha beneficiado de la buena coordinación entre las maestras, los directores de las escuelas, las profesoras de apoyo y el equipo multidisciplinario. Es posible observar un cambio cualitativo en algunas de las escuelas participantes del programa, en las que en un inicio existían mayores reticencias para implementar el enfoque de inclusión.

Los comités escolares para la inclusión han jugado un papel importante en el seguimiento e implantación del proyecto en las comunidades. El programa generó algunos espacios a la participación tanto para las madres y padres de familia como a las instancias comunitarias. Es posible mejorar la participación de éstas categorías de actores formalizando éstos espacios y reforzando las capacidades organizativas en el seno de la comunidad.

A nivel del impacto, el proyecto generó una serie de cambios positivos tanto a nivel interno como externo.

- a. A nivel interno, el proyecto permitió mayor desarrollo socio-afectivo y académico de niñas y niños en situación de discapacidad, reforzó las capacidades de madres y padres de familia y maestras, benefició a los niños y niñas sin discapacidad, etc. El proyecto no sólo ha logrado la implicación de las maestras, autoridades y responsables pedagógicos de las escuelas sino que además es percibido por éstos como una experiencia exitosa, portadora de ejemplo. Al finalizar el proyecto, los centros educativos beneficiados ciertamente vieron ampliadas sus capacidades para poner en práctica la educación inclusiva.
- b. A nivel externo, la intervención ofrece un modelo de educación inclusiva que funciona en la realidad y que por lo tanto es reproducible. Las acciones de incidencia han permitido generar un apoyo importante para el enfoque de inclusión entre las autoridades locales y regionales, aunque el enfoque de integración persiste y queda mucho por hacer.

La inscripción de todos estos resultados e impactos en el largo plazo, parece garantizada por la autonomía financiera de Hanan, el compromiso de sus dirigentes por continuar el proyecto y la legitimidad de la institución que probablemente facilitará entrar en relación con otras entidades financieras.

Las barreras y dificultades para la inclusión de los niños y en especial de las niñas en la educación persisten. Esto es debido a factores socio-culturales externos pero sobre todo al hecho que una buena parte de la realización del enfoque inclusivo recae sobre la sociedad civil. A mediano y largo plazo, la consolidación de los logros del proyecto exige a Hanan definir una estrategia de incidencia que se inscriba en el proceso de reforzamiento de la sociedad civil de la región de Tetuán, una mayor implicación del Estado y la puesta en marcha de una estrategia de género más amplia y acorde a la cultura marroquí.

La adopción del enfoque de educación inclusiva por parte de Hanan ha significado una transición desde por un lado, una perspectiva individual, médica y centrada en la provisión de servicios hacia por el otro, una perspectiva social y estructural basada en el enfoque de derechos humanos, que involucra distintos actores en la superación de las barreras sociales que enfrentan las personas en situación de discapacidad (actores como el Estado, las asociaciones, escuela, comunidad, etc.). Este último, hace más referencia a lugar que ocupa la educación en el modelo social.

Esta evolución se ve claramente en el equipo de trabajo de Hanan, sus análisis de la realidad, sus metodologías, etc. y esta más acorde con la manera en que la discapacidad es entendida tanto por organizaciones multinacionales como la OMC, como por parte de los grupos y asociaciones que trabajan el tema en el Norte de Marruecos, es decir como una situación dinámica y multidimensional.

Pero parece necesario profundizarla más en lo que respecta a la dirección de la institución. Integrando el enfoque médico en una visión equilibrada que responda a los diferentes aspectos de la discapacidad.

**Experiencia exitosa:**

Los esfuerzos de incidencia han permitido establecer relaciones de cooperación pero cuando además se acompañan de un reforzamiento de las capacidades de los funcionarios públicos, las alianzas son más fructíferas y duraderas: así por ejemplo, la relación con la Academia Regional en un inicio era con el Subdirector de la institución, pero a su partida el seguimiento del convenio que ambas entidades habían firmado en el 2004 fue encomendado al responsable del programa de emergencia de la educación nacional (proyecto E1P7). Éste funcionario conocía más el enfoque integrado pero gracias a la relación con Hanan, no sólo se familiarizó con el enfoque inclusivo sino que además se convirtió en uno de sus propulsores. A pesar del hecho que el enfoque de inclusión no se encontraba enraizado en el Ministerio, él elaboró una estrategia en base a siete pilares: sensibilización, formación continua, adaptación curricular, adaptación de la disposición de las clases, accesibilidad, derecho a la inscripción. Esto resultó en la reelaboración del Convenio para integrar el tema de la inclusión (el nuevo convenio fue firmado en marzo del 2013). Hoy en día, éste funcionario sigue siendo uno de los principales aliados de Hanan, lo que ha permitido sortear las dificultades que la llegada de nuevos altos funcionarios al Ministerio que siguen hablando de educación integrada.

## VII. RECOMENDACIONES

Entre las recomendaciones concretas que se pueden hacer se encuentran:

- Para que los logros y avances generados por la intervención repercutan en un modelo de educación inclusiva que se pueda generalizar en todas las escuelas de la región - y de Marruecos- se requiere una mayor implicación y responsabilidad del Estado, por un lado, y por el otro el respeto de los compromisos asumidos por éste para garantizar el derecho a la educación para todos y todas las niñas, incluyendo a aquellos que encuentran barreras para el aprendizaje.

Hanan puede contribuir significativamente con su liderazgo, encausando su estrategia de incidencia hacia la consolidación de la sociedad civil, y en especial, de las redes de asociaciones que trabajan el tema de la educación y la discapacidad.

- Habiendo sentado las bases sólidas para la generalización del enfoque de educación inclusiva, Hanan puede continuar a avanzar en otros aspectos como ser:
  - a. la consolidación de una estrategia más ambiciosa de sensibilización dirigida a:
    - Los funcionarios de instancias públicas locales, regionales y nacionales para hacer de la educación inclusiva una prioridad.
    - La población escolar en general, con énfasis en los directores;
    - familias, para que exijan el derecho de sus hijos/as en situación de discapacidad y para que se impliquen más y mejor en el proceso educativo de sus hijos.
    - La comunidad (campañas específicas dirigidas y adaptadas a estas poblaciones).
  - b. Dotarse de una estrategia de género más orientada al empoderamiento de las mujeres involucradas en el proyecto (niñas en situación de discapacidad, madres, maestras e incluso mujeres miembros del equipo técnico). Algunas pistas para lograrlo serían:
    - Propiciar mayores espacios de participación de las familias y demás miembros de la comunidades, en especial las asociaciones de padres de familia y las asociaciones de barrio
    - Inscribir la participación de las mujeres en procesos de empoderamiento y autonomía, por ejemplo identificando potenciales líderes comunitarias entre las beneficiarias del proyecto y reforzando sus capacidades.

- 
- Conocer y comprender mejor la manera específica en que las niñas viven la experiencia de la discapacidad, en base a un conocimiento más sólido sobre la manera en que los factores de género afectan la experiencia de la discapacidad, las necesidades prácticas y estratégicas de género de las mujeres que participan en el proyecto, etc. Para esto sería interesante, eventualmente, contar con los aportes de una investigación conducida por una o un experto en temas de género y discapacidad.
  - Diseñar una estrategia de género apropiada a las características socio-culturales de la sociedad Marroquí, es decir, que tome la cultura como una oportunidad y no como una amenaza, pues de lo contrario puede generar reticencias y barreras para su implementación.
- c. Uno de los puntos fuertes del proyecto de Hanan es la oferta en formación que ha permitido reforzar las capacidades del equipo multidisciplinario, y en alguna medida de maestras y maestros de las escuelas en las que la institución desarrolla sus actividades, así como de las madres y padres de familia. Considerando las deficiencias de los programas educativos para los profesionales de la educación, Hanan puede obrar para impulsar programas de capacitación básica intermedia y universitaria no solo para desarrollar aptitudes relacionadas con disciplinas de rehabilitación sino también del sistema educativo. Esto puede contribuir a responder a demanda de ampliación y descentralización de servicios en zonas rurales en las que el Estado tiene una cobertura limitada.
- Por otro lado, Hanan puede continuar fortaleciendo el proceso de formación de los y las educadoras con actividades similares a las que ha venido realizando hasta ahora, lo que a su vez puede ir preparando el camino para una ampliación y descentralización en la prestación de otros servicios (como los de rehabilitación), que responda a la demanda expresada por las madres de familia, sobre todo para aquellos casos en los que los servicios requeridos sean modestos y de bajo costo.