

SUMARIO EJECUTIVO

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:



¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe?

Reflexiones y recomendaciones a partir de consulta a
organizaciones y comunidades educativas de la región

Campana "Empecemos en la Escuela" (REED)



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

SUMARIO EJECUTIVO

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:



¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe?

Reflexiones y recomendaciones a partir de consulta a
organizaciones y comunidades educativas de la región



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Realización: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Apoyo:

OREALC UNESCO Santiago

Light for the World International

Coordinación de la consulta: Camilla Croso

Coordinación editorial: Giovanna Modé

Investigación y textos: Fabiana Vezzali, Adelaida Entenza y Giovanna Modé

Colaboración: Fabíola Munhoz, Samuel Grillo y Thais Iervolino

Diseño Gráfico: Adesign

Ilustraciones: Catarina Bessell

Foto de la portada: pertenece a la campaña “Empecemos en la Escuela” y fue cedida por la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI)

Agradecimientos: Organización Mais Diferenças, Inés Escallón (Inclusion International), Vernor Muñoz (Campaña Mundial por la Educación), Luis Fernando Astorga (Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo), Celeste Fernandez (Red Regional por la Educación Inclusiva – RREI)

Comité Directivo de la CLADE

Action Aid

Asociación Latinoamericana de Educación y Comunicación Popular (ALER)

Ayuda en Acción

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación

Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación

Campaña Nacional por el Derecho a la Educación de Brasil

Federación Internacional Fe y Alegría

Foro por el Derecho a la Educación Pública de Chile

Reagrupación Educación para Todos y Todas (REPT) Haití

Red Salvadoreña por el Derecho a la Educación (RESALDE)

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de

Alianza Mundial por la Educación

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Fundación Educación y Cooperación EDUCO

Light for the World International

OREALC UNESCO Santiago

Oxfam IBIS

The Norwegian Students' and Academics' International Assistance Fund

UNICEF - Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Oficina de la CLADE

Av. Professor Alfonso Bovero, 430 cj. 10

Perdizes - São Paulo - SP - CEP 01254-000 - Brasil

Teléfono: (55-11) 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN	6
2. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?	8
3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS NORMAS INTERNACIONALES	10
4. PROPUESTA DE LA CONSULTA Y NOTA METODOLÓGICA	13
5. REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES	15
5.1. Sobre los sistemas educativos en los países y el desarrollo de políticas inclusivas	16
5.2. Barreras a la permanencia y finalización de los estudios de las personas con discapacidad	17
5.3. Accesibilidad y adaptabilidad de los centros educativos	18
5.4. Formación docente	18
5.5. Prácticas pedagógicas y currículos	19
5.6. Participación	20
5.7. Financiamiento educativo	21





INTRODUCCIÓN

Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia en detrimento de la homogeneidad, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades – y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. Es desde esa perspectiva que la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) viene movilizándose e incidiendo activamente para que la legislación internacional que garantiza la educación inclusiva se haga realidad en nuestra región.

Pese a los avances en el reconocimiento de la inclusión como un elemento clave para realizar el derecho a la educación para todas las personas, aún es necesario exigir a los Estados la adopción e implementación de políticas inclusivas. Muchos países de América Latina y el Caribe cuentan con leyes y políticas que aseguran el derecho a la educación de las personas con discapacidad y el modelo de educación inclusiva, pero todavía hay muchos obstáculos para que las personas con discapacidad accedan y concluyan sus trayectorias en sistemas educativos regulares.

Además de las barreras físicas y económicas, se nota la prevalencia de una visión estereotipada de estas poblaciones, la subsistencia de políticas basadas en el modelo médico de la discapacidad, la falta de priorización en los presupuestos públicos, cobertura limitada en escuelas que han avanzado o están dispuestas a avanzar en inclusión, así como la persistencia de la noción de “educación especial” segregadora. En particular, se destaca la ausencia o limitado desarrollo de un proyecto político pedagógico que considere y valore la diferencia.

En los años recientes, dos procesos internacionales han sido de fundamental importancia para profundizar el debate y efectivamente ampliar la perspectiva de la educación inclusiva en las leyes, políticas y prácticas de la región. De un lado, la adopción de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el 2015, establece la meta 4.5** de garantizar el derecho a una educación inclusiva para todos y todas, destacando el compromiso de los Estados de eliminar las disparidades de género en la educación en todos sus niveles y asegurar el acceso en condiciones de igualdad también a las personas con discapacidad.

A la vez, en el 2016, el **Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) adopta su Observación General N° 4**, ampliando la información y recomendaciones sobre el derecho

a una educación inclusiva, plasmado en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Luego de estos nuevos avances, que se suman a una larga trayectoria de lucha por el DHE de las personas con discapacidad, la CLADE tomó la iniciativa de poner en marcha un proceso de consulta para indagar en qué medida dichos acuerdos internacionales se están implementando a través de las leyes, políticas y prácticas en los países de América Latina y el Caribe. Es así que en el 2017 abrió esta consulta a distintos actores como organizaciones de la sociedad civil, representantes de la academia, estudiantes, docentes, gestores/as y familiares de las personas con discapacidad.

En esta publicación, compartimos los principales hallazgos de la consulta. Las respuestas de 216 personas y organizaciones de 19 países son una importante contribución a que se conozca mejor la situación en que estamos en nuestra región y revelan puntos clave en que debemos incidir por la realización plena del derecho humano a la educación para todos y todas.

Maíra Soares





2 ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Pese a las distintas referencias en los ordenamientos jurídicos internacionales que prohíben la discriminación de manera general, y la discriminación en la educación en particular, las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más discriminados de la actualidad y asimismo, cuya discriminación está más invisibilizada.

Según los datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), basados en las estadísticas censitarias de los Estados que componen la región (2000 a 2010), existían en la región más de 66 millones de personas que vivían con alguna discapacidad. El número equivale a un 12,3% del total de la población. El documento alerta sobre la ausencia de datos más actualizados y afirma que ese número puede ser mucho más amplio, llegando a superar los 100 millones de personas actualmente.

Tanto el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) como la Red Latinoamericana de Organizaciones no Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS) observan que las personas con discapacidad están sobrerrepresentadas en la población en situación de pobreza y extrema pobreza. Las causas son varias y se articulan entre sí de manera compleja. Por un lado, la misma pobreza y la vulnerabilidad exacerbaban situaciones de discapacidad por falta de atención y cuidado oportunos. Por otro, la ausencia de servicios de cuidado lleva en muchos casos a que al menos un miembro de la familia de la persona con discapacidad deba dejar de trabajar, con lo que disminuyen aún más los ingresos del núcleo familiar.

Los datos sobre acceso y permanencia de las personas con discapacidad en los sistemas educativos son todavía dispersos y de difícil comparabilidad a nivel regional en América Latina y el Caribe. Se estima que siete de cada diez niños y niñas con discapacidad no tienen acceso a educación en América Latina y el Caribe, lo que representa 6,4 millones de niños y niñas (UNICEF, 2016).

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”, violando el derecho inalienable que tienen a la educación pública –obligatoria y gratuita– en instituciones regulares.

La inclusión de los y las estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares confiere importantes ventajas psicológicas, y atiende mucho más las necesidades intelectuales y especialmente sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes. Además, una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre el potencial de las personas con discapacidad es garantizarles que puedan frecuentar desde la más temprana edad todos los niveles del sistema educativo, aprendiendo y participando en condiciones de igualdad.

Carlos Palácio





LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS NORMAS INTERNACIONALES

A partir de la década de los 90, importantes normas y marcos jurídicos internacionales y nacionales constituyeron un gran avance para el concepto de “Educación Inclusiva”, en contraposición al de “Educación Especial”, tratando de forma específica los derechos de las personas con discapacidad y más aún, el derecho que tienen a una educación inclusiva.

El primero de estos marcos es la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993 que, en su artículo 6 no solamente afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, sino que especifica que esto debe ocurrir “en entornos integrados”, velando “porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

El año siguiente, en 1994, se aprobó la Declaración de Salamanca, producto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO, de la cual fueron signatarios representantes de cerca de 100 países y diversas organizaciones internacionales. Esta Declaración afirma que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. Aquí se explicita un importante cambio de enfoque, constitutivo de la concepción de la educación inclusiva, que supone que son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes, y no al revés.

Otro marco clave aprobado cinco años más tarde, en el 1999, es la **Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad**, conocida también como Declaración de Guatemala. La Convención reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por esa razón, se considera que cualquier acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la **Observación General N° 9** relativa a “Los derechos de los niños con discapacidad”, la cual le da legitimidad aún más a la educación

inclusiva al afirmar claramente que “La educación inclusiva debe ser el objetivo de la educación de los niños con discapacidad” y que los niños y niñas con discapacidad deben recibir “el apoyo necesario dentro del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”. La observación es importante porque introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, siempre dentro de escuelas y clases regulares, y asegurando que la persona con discapacidad esté matriculada en los años que correspondan a la educación obligatoria, derecho inalienable de todos y todas.

En diciembre del 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en la resolución 61/106, la **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad** (CDPD). Con el nivel de detalle a que llega sobre este asunto, el marco presenta un nuevo paradigma para interpretar el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Esta Convención, que entró en vigor en mayo de 2008, busca garantizar el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular, prohibiendo que les recuse la matrícula, y también presenta algunos requisitos y estrategias para su permanencia y éxito en esa escuela, entre ellas, la puesta en marcha de “ajustes razonables en función de las necesidades individuales”; dar el “apoyo necesario, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”; y proporcionar “medidas de apoyo personalizadas y efectivas”. Estas tres estrategias diferenciadas deben ser desplegadas, según explicita la Convención, “de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”, incluso la tercera, que supone la posibilidad de un apoyo adicional. En este sentido, para que las medidas personalizadas sean efectivamente de apoyo y no sustituyan el derecho a tener acceso al ambiente escolar regular, deben ser impartidas en el contra turno y no en el mismo horario en que el estudiante frecuenta la clase común.

Algunos años más tarde, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que da seguimiento a la implementación de la convención en todo el mundo, adopta la **Observación General N° 4** (2016), que trata justamente de ampliar el entendimiento sobre la educación inclusiva plasmado en el artículo 24 de la Convención.

Otras dos Observaciones emitidas por este Comité también son importantes. La primera es la **Observación General N° 3 sobre las mujeres y las niñas con discapacidad (2016)**, en la que se destaca la existencia de formas múltiples e interseccionales de discriminación contra las mujeres y las niñas con discapacidad, recordando a los Estados que deben adoptarse medidas positivas para velar por que las mujeres con discapacidad estén protegidas contra la discriminación múltiple y puedan disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones.

En segundo lugar, la **Observación General N° 5 (2017) sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad**, en la que se reafirma que la inclusión de dichas personas en el sistema general de educación genera una mayor inclusión de estas en la comunidad, y los Estados deben ser conscientes de la función que desempeña el ejercicio del derecho a la educación inclusiva en el desarrollo de las cualidades, las aptitudes y las competencias necesarias para que todas las personas con discapacidad puedan disfrutar y beneficiarse de su comunidad y contribuir con ella.

Complementariamente, en la **Observación General N° 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación**, también se establecen las obligaciones de los Estados de eliminar todo tipo de barreras discriminatorias, incluidas las barreras legales y sociales, a la educación inclusiva.

Hasta el momento, 30 países de América Latina y el Caribe ratificaron la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad¹, que representa un importante marco para asegurar el enfoque de derechos. A su vez, en los ámbitos constitucionales y legales, corresponde resaltar que, de los 33 países de América Latina y el Caribe, en 17 países es posible encontrar menciones directas al tema de la discapacidad en las normativas constitucionales, y 23 países de la región cuentan con normativas específicas nacionales sobre discapacidad².

De manera general, las Observaciones Finales que el Comité que hace seguimiento a la Convención hizo en los últimos tres años (2015 a 2018) para Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Haití, Honduras y República Dominicana notan dos grandes ejes de preocupación: de un lado las lógicas de exclusión y estigmatización notadas en estos contextos, y de otro la urgente necesidad de medidas de protección. Ambos ejes resultan en total correspondencia, dado que los mecanismos de protección son necesarios para garantizar la seguridad, dignidad y plena realización de los derechos humanos de las personas con discapacidad, frente a los procesos de estigmatización y exclusión del entorno.

La exclusión y la estigmatización constituyen los obstáculos estructurales que con mayor fuerza impiden la realización de los derechos humanos de las personas con discapacidad, en general, y específicamente el derecho a la educación. Según el Comité, entre los indicadores de exclusión se encuentran los bajos niveles de matriculación y altos porcentajes de “deserción” escolar de personas con discapacidad. Además, indica que en el caso de quienes sí se encuentran matriculadas/os, lo hacen mayoritariamente en la modalidad de educación especial y segregada.

1 <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

2 CEPAL: <https://dds.cepal.org/bdips/dim14.php>



PROPUESTA DE LA CONSULTA Y NOTA METODOLÓGICA

Para conocer mejor los avances y también los retos y desafíos que persisten en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe en la materia, la CLADE desarrolló la Consulta “El derecho a la educación de las personas con discapacidad. ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe?”, que trató de escuchar distintos actores, en un ejercicio de diálogo estratégico con la ciudadanía que nutre y califica las acciones de incidencia de la red ante las autoridades políticas al presionar por la realización plena del derecho humano a la educación para todos y todas.

La Consulta escuchó a dos públicos prioritarios. Por un lado, a la **comunidad educativa**, incluyendo a estudiantes, docentes y familiares de personas con discapacidad y por otro, a las **organizaciones de la sociedad civil y la academia**. La premisa de la cual partimos era la de que esos dos públicos tienen puntos de vista fundamentales y complementarios para una mejor comprensión de los avances y desafíos respecto al derecho a la educación de personas con discapacidad.

Secretaría de Movilidad de Medellín



Asimismo, la encuesta se dividió en siete categorías analíticas, con base en los derechos consagrados en la CDPD y los instrumentos de protección del derecho a la educación como un derecho humano fundamental para todas las personas a lo largo de todo su ciclo de vida. Son ellas: (1) Sistemas educativos y desarrollo de políticas de educación inclusiva; (2) Permanencia y trayectoria educativa; (3) Adaptabilidad de los centros educativos; (4) Formación docente; (5) Prácticas pedagógicas y currículos; (6) Participación en el debate y definición de la política educativa; y (7) Financiamiento educativo.

La Consulta fue realizada a partir de la publicación de dos cuestionarios en línea³, una para cada público destinatario, entre noviembre de 2017 y febrero de 2018, a través de la página web de la CLADE, desde el enlace al Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI)⁴. Los cuestionarios fueron publicados en español y portugués, asegurando recursos de accesibilidad, con la grabación de audios en portugués y español, así como videos con Lenguas de Señas Brasileñas y del Estado Plurinacional de Bolivia⁵.

La Consulta contó con aportes de **216 personas**, de los dos públicos elegidos, considerando tanto a la comunidad educativa (148 respuestas), como a las organizaciones de la sociedad civil y academia (68 respuestas). Entre la comunidad educativa, contestaron principalmente docentes y familiares de personas con discapacidad, mientras que, en el segundo grupo, contestaron principalmente organizaciones de la sociedad civil. En total, participaron personas de 19 países: Argentina, Bolivia Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.



3 La propuesta inicial de cuestionario fue elaborada por la CLADE, y luego enriquecida con los aportes y contribuciones de las organizaciones: Mais Diferenças, Inclusion International, Campaña Mundial por la Educación y del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo

4 Enlace para el observatorio: <https://orei.redclade.org>

5 La organización Mais Diferenças fue responsable por los recursos de accesibilidad y el video en Lenguas de Señas de Brasil, mientras que la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación se hizo cargo del video del Estado Plurinacional de Bolivia



5 REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

En el escenario actual, las personas con discapacidad continúan enfrentando múltiples dificultades para hacer efectivo su derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, tal como lo establece la CDPD. Es innegable el impulso y fortalecimiento que se ha venido dando desde que la Convención entró en vigor, pero la Consulta pone en evidencia toda una serie de desafíos a superarse. Es así que, con base en lo escuchado, se formulan las reflexiones finales y recomendaciones para cada eje de la consulta.

Es importante destacar que la elección de la falta de información respecto al derecho a la educación de las personas con discapacidad como uno de los principales motivos para su exclusión pone de relieve la importancia de **aumentar el conocimiento sobre la Convención y demás instrumentos internacionales de protección de los derechos de las personas con discapacidad**, de ámbito internacional, regional y nacional; bien como sobre los procesos de exigibilidad y justiciabilidad. Asimismo, como se sugiere en la Consulta, **se hace sumamente necesario ampliar el conocimiento sobre experiencias exitosas de educación inclusiva**, iniciativas que buscan promoverla y concretarla.

Es así que, pese a los avances, sigue pendiente **un largo recorrido por la construcción de una cultura escolar verdaderamente inclusiva**. Se destaca, de tal forma, la necesidad de un esfuerzo coordinado por impulsar esta perspectiva como narrativa vigente de nuestros sistemas educativos. Es decir, **instaurar un profundo debate acerca de los sentidos y significados presentes en la idea de educación inclusiva**. Esto es fundamental para que los cambios educativos no sean simples transformaciones de nomenclatura respecto a los grupos y a los sujetos pensados como “diferentes” y sí, por el contrario, nuevas modalidades de relación pedagógicas entre todos los miembros de la comunidad educativa (CLADE, 2009).

Preocupan, en particular, los casos de retrocesos narrados, como el de Brasil, que con el cambio de gobierno, en el inicio de 2019, propone políticas que promueven la educación especial en detrimento de todos los avances en pro de la participación de las personas con discapacidad en los sistemas de enseñanza regular. Es necesario frenar todo y cualquier retroceso en este sentido, que **pone en riesgo conquistas históricas del movimiento que desde hace décadas lucha por la educación inclusiva** y los derechos de las personas con discapacidad.

Asimismo, a nivel regional hubo coincidencia en dos casos sensibles que ameritan acciones concretas de refuerzo para que se cumpla con el derecho de sus sujetos. De una parte, **las personas con discapacidad que buscan ingresar en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) encuentran aún más barreras**. El 80% de los respondientes de la consulta consideró que el derecho a la educación no está asegurado para esta población – de hecho las respuestas mencionan en su amplia mayoría niños, niñas y jóvenes, casi nunca personas adultas. Y en este punto hay una doble violación: generaciones que por décadas tuvieron negada la posibilidad a los sistemas educativos ahora siguen sin poder hacerlo. De otro lado, también **muy mencionadas fueron las poblaciones rurales, como ejemplos de lugares en donde la infraestructura es más precaria y por lo tanto el acceso y posibilidades son más restrictos a las personas con discapacidad**. Para ambas situaciones son necesarias políticas públicas específicas que les pongan atención.

Luego de observar los hallazgos de la consulta, sintetizamos a seguir algunas recomendaciones según sus ejes de análisis.

5.1. Sobre los sistemas educativos en los países y el desarrollo de políticas inclusivas

De manera general se reconoce todo un conjunto de avances en lo que toca la promoción de sistemas educativos más inclusivos, tanto con marcos legales, como con la puesta en marcha de políticas y prácticas educativas, inclusive desde una perspectiva intersectorial. Especial mención se hizo a la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a su rol impulsor la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad en los países de América Latina y el Caribe. Estos avances, se recuerda en las respuestas, fueron resultados de lucha y demanda de la ciudadanía.

El respaldo a la inclusión en escuelas regulares vino por la amplia mayoría de las y los participantes. En ningún caso consultado, se defiende la separación de personas con discapacidad en escuelas especiales como principio, y en las pocas veces que esto ocurre se atribuye la referencia al hecho de que las escuelas regulares todavía no están plenamente preparadas para asegurar una efectiva acogida de las personas con discapacidad, por distintos factores que deben de ser abordados y superados.

En que pesen los avances, algunos puntos relatados merecen especial atención de manera a seguir el largo camino hacia el desarrollo de verdaderas prácticas de atención a la diversidad en los sistemas educativos. Una primera preocupación fueron los casos de retrocesos recientes mencionados en algunas respuestas, de manera que se hace necesario proteger las leyes y políticas como políticas de Estado, conquistadas por lucha social y demanda ciudadana. Las políticas de educación inclusiva nunca pueden estar vulnerables a los cambios de gobierno. En materia de derechos humanos, no se puede abrir brechas a retrocesos.

Asimismo, se recomienda superar la insuficiencia en la oferta en la educación regular (mencionada en los casos de Nicaragua, Honduras y Haití) y la prohibición de procesos de selección “de acuerdo a los tipos de discapacidad”. La educación inclusiva es un derecho de todos y todas, de manera que procesos de selección van en contra de este principio. Particular atención debe darse a las y los estudiantes con diversos tipos de discapacidad intelectual, que terminan observando barreras de entrada aún más visibles.

También fundamental en términos de políticas inclusivas son los planes para transformar las escuelas especiales en escuelas regulares o en centros de apoyo a la inclusión y capacitación de funcionarios y funcionarias públicos/as.

Finalmente, es fundamental que se reglamente el sector privado y se controle su accionar, de manera que no sea permitida la negación de ingreso del alumnado con discapacidad. Son diversos los testimonios que demuestran esta práctica, que viola frontalmente el derecho de todos y todas a la educación. Como dice la Observación General N°4 de la Convención: “Los Estados partes deben reconocer que el derecho a la educación inclusiva abarca la prestación de todos los servicios educativos, no los prestados únicamente por las autoridades públicas. Asimismo, deben adoptar medidas de protección contra las violaciones de los derechos por terceros, incluido el sector empresarial (...) Las instituciones educativas, incluidas las instituciones educativas privadas y las empresas, no deben cobrar tasas adicionales por integrar la accesibilidad y/o realizar los ajustes razonables” (art. 74). A tal fin, se considera relevante poner a disposición de las personas con discapacidad y sus familias procedimientos eficaces de reclamo para denunciar las situaciones de discriminación que ocurren en los sistemas educativos.

5.2. Barreras a la permanencia y finalización de los estudios de las personas con discapacidad

Una barrera central a superarse, como se ha dicho anteriormente, es la concepción misma del derecho a una educación inclusiva y cómo este se realiza. El hecho de que un 97% afirmaron observar alguna forma de discriminación contra las personas con discapacidad en los sistemas educativos de su país es muy significativo en este sentido, lo que pide acciones inmediatas y potentes que miren a cambios de actitudes, superación de prejuicios y estereotipos en nuestras sociedades.

En que pese su ingreso en los sistemas educativos, se nota la persistencia de barreras que dificultan la realización del derecho a la educación, mencionadas en esta consulta y ya ampliamente referenciadas en los marcos legales para la educación inclusiva: es fundamental que haya disponibilidad de arquitectura y transporte accesibles, materiales pedagógicos adaptados, además de una política consistente de formación docente para la atención a la diversidad. La plena gratuidad de la educación es igualmente un imperativo para que las barreras sean eliminadas.

Finalmente, es necesario reconocer la trayectoria de las personas con discapacidad a través de acreditación adecuada, que les permita seguir con sus estudios en los siguientes niveles o ingresar al mercado laboral.

5.3. Accesibilidad y adaptabilidad de los centros educativos

Al indagar específicamente sobre la adaptabilidad de los centros educativos, la consulta trató de captar la percepción de las y los participantes a propósito de los ajustes realizados tanto en la infraestructura de las escuelas como también sobre la disponibilidad de los recursos adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad – materiales de apoyo pedagógicos o tecnológicos, y también recursos humanos, docentes y personal de apoyo. Es decir, ¿están los centros dotados de la estructura necesaria?

Las respuestas sobre la infraestructura nos llevan inmediatamente a la magnitud de la distancia entre legislación y práctica: apenas el 1% de las/os respondientes de la academia y sociedad civil y el 14% de las comunidades educativas la consideran buena. En ambos casos, se considera que la situación es aún más grave en las zonas rurales. Es así que se hace urgente hacer las adaptaciones arquitectónicas, en los materiales educativos y en las estrategias de enseñanza que sean necesarias, eliminando toda suerte de barreras que las poblaciones con cualquier discapacidad puedan encontrar para frecuentar los centros educativos.

Con relación a la disponibilidad de recursos y materiales, si bien se han notado avances, es muy significativo que más de la mitad (56%) afirma que el Estado no asegura esta distribución gratuita, lo que es claramente una violación de derechos. Por ende, se hace necesario subrayar la importancia de una oferta amplia de todos los recursos de apoyo que requieren todos los tipos de discapacidad presentes, asegurando la cobertura de la totalidad de los centros educativos. Para que esto sea posible, una etapa fundamental es un diagnóstico permanente de la presencia de estudiantes con discapacidad, por tipo de discapacidad y necesidades de recursos adaptados.

Al contrario de lo que se documentó en la consulta, estos recursos deben ser gratuitos, no se puede pagar por ninguna suerte de ajuste razonable – ni tampoco en escuelas privadas, como recuerda la Observación N° 4 del CDPD.

5.4. Formación docente

Si bien el tema de la formación docente salió articulado a la gran mayoría de las preguntas, el cuestionario tenía un apartado específico para entender cómo las y los participantes percibían este aspecto en sus países. Como se ha dicho, la gran mayoría señaló la ausencia de la perspectiva

de la educación inclusiva tanto en la formación inicial como en la formación continuada de las y los docentes, afirmando que esto no está presente en los currículos de las facultades y universidades o todavía aparece de manera incipiente.

En particular, trae una alerta las respuestas de la comunidad educativa, cuando se nota que solo el 5% evalúa que los/as docentes de sus centros educativos están bien preparados/as, recordando que casi la mitad (un 47%) de los/as participantes de este cuestionario son docentes, es decir, están tratando de su propia formación.

Una de las características fundamentales de la educación inclusiva, según la Observación 4, es justamente el apoyo al personal docente: “todos los maestros y demás personal reciben la educación y la formación necesarias con el fin de adquirir los valores y las competencias básicas para adaptarse a entornos de aprendizaje inclusivos”. Más aún, el documento recuerda la importancia de incluirse a docentes con discapacidad, ya que “una cultura inclusiva ofrece un entorno accesible y propicio que fomenta el trabajo colaborativo, la interacción y la resolución de problemas”.

Es urgente la puesta en marcha de una estrategia potente de formación inicial y continuada del personal docente, para que cuenten con conocimientos, herramientas y recursos al desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva. En particular, para que sean parte de la construcción de entornos inclusivos, co-creadores de estrategias que permitan la realización del derecho humano a la educación para todos y todas, incluyendo aquellos/as con cualquier discapacidad.

5.5. Prácticas pedagógicas y currículos

Para entender mejor las prácticas pedagógicas, se indagó sobre el currículo, la atención educativa complementaria y las evaluaciones. De manera general, se observó la prevalencia de un abordaje pedagógico homogéneo en el sistema educativo, que no considera las distintas necesidades de las y los estudiantes.

De otro lado, los y las que observan prácticas que van en la contramano expusieron caminos interesantes para avanzar en la inclusión, como por ejemplo la elaboración de proyectos pedagógicos que atiendan a las respectivas necesidades particulares, además del trabajo conjunto entre docentes de atención especializada y docentes regulares en las adaptaciones del currículo y modificaciones en las formas de evaluación para analizar el aprendizaje de las y los estudiantes, asegurándoles el acceso a los mismos contenidos.

Aproximadamente la mitad de los y las respondientes observa la existencia de iniciativas de atención educativa complementaria, individual o en grupo. Sin embargo, algunas respuestas indican que las familias pagan servicios privados para tener acceso a este tipo de atención complementaria (Argentina, Bolivia y Colombia), lo que es claramente una violación de derechos.

Las evaluaciones son todavía un desafío: menos de un tercio de las/os participantes afirmó que no existen políticas y procedimientos que respondan a las necesidades específicas de las y los estudiantes. La Observación N° 4 del CDPD, en su párrafo 74, dice que la educación inclusiva de calidad requiere métodos de evaluación y seguimiento que tengan en cuenta las barreras a las que se enfrentan los que tienen discapacidad. “Los sistemas tradicionales de evaluación, que utilizan la puntuación de los exámenes de evaluación normalizados como único indicador de éxito para los estudiantes y las escuelas, pueden desfavorecer a los alumnos con discapacidad”. En tal sentido, se debe ofrecer metodologías de enseñanza, apoyo y los ajustes adecuados, incluyéndose evaluaciones flexibles y múltiples y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos (art. 26). Asimismo, es sumamente importante que los y las estudiantes con discapacidad certifiquen las capacidades y logros en igualdad de condiciones con los demás.

5.6. Participación

Considerando la participación social como un derecho y un principio fundamental para una sociedad democrática, a esta consulta interesaba también conocer si existen instancias que aseguren la participación de las personas con discapacidad (o de organizaciones que las representan) en la elaboración, monitoreo y evaluación de las políticas educativas dirigidas a ellas. El 53% de participantes de sociedad civil y academia afirmó que sí, sin embargo algunos/as expresaron preocupaciones por su efectividad, capacidad de influencia sobre la formulación e implementación de las políticas. En las escuelas, el 48% de participantes de la comunidad educativa consideró que las y los estudiantes mantienen algún nivel de participación en las instancias de toma de decisión.

La búsqueda de una participación efectiva de las comunidades incluyendo en particular los y las estudiantes y docentes con discapacidad, en la toma de decisiones, debe ser una constante. Su voz es fundamental como un principio, y en particular en el desarrollo de leyes y políticas que afecten a sus vidas. Es así que se recomienda la puesta en marcha de acciones que creen condiciones y estimulen esta participación y que aseguren que sus opiniones sean efectivamente tenidas en cuenta.

El art. 4.3 de la CDPD habla justamente de la obligación de celebrar consultas estrechas en la elaboración y aplicación de legislación y políticas sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad. Más allá de la obligación genérica, en temas de discapacidad esto está expresamente regulado como una obligación de los Estados, que deben trabajar en colaboración con las personas con discapacidad incluyendo a niñas y niños, a través de las organizaciones que las representan.

5.7. Financiamiento educativo

Como se ha dicho anteriormente, en este punto, un dato relevante es la ausencia de detalles en las respuestas de las y los participantes, ante un tema de suma importancia. Es así que se hace necesario ampliar no sólo la disponibilidad de recursos públicos para que sea posible la educación inclusiva y la transferencia de recursos presupuestarios de los entornos segregados a los inclusivos, sino también la disponibilidad de la información en materia de financiamiento educativo, siempre con datos desagregados, permitiendo un atento escrutinio por parte de la sociedad civil.

Los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de estudiantes con discapacidad es preocupación del CDPD, que expresa en el párrafo 69 de su Observación General N° 4: “Los Estados partes deben destinar recursos financieros y humanos suficientes a la elaboración de un plan del sector de la educación y de planes intersectoriales para apoyar la aplicación de la educación inclusiva, de conformidad con el principio de la progresiva efectividad. Los Estados partes deben reformar sus sistemas de gobierno y sus mecanismos de financiación para garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad.”

Asimismo, como señalamos anteriormente, es necesario poner atención en cómo las múltiples dinámicas de privatización de la educación en nuestra región tienen impacto en la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Los principios que gobiernan los mercados educativos competitivos con alta presencia de actores privados, tienden a entrar en contradicción con aquellos que sustentan la educación inclusiva. Cabe recordar que el Estado tiene la obligación primordial de garantizar una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad a todas las personas y de asegurar y controlar que todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, sean verdaderamente inclusivas.



Alcaldía de Piñas



