

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

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

Revisión: María Mercedes Salgado

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

ISBN: 978-65-992739-2-6

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. PREFACIO:	
LA INCLUSIÓN COMO VEHÍCULO POR DONDE AVANZA LA EDUCACIÓN	7
2. PRESENTACIÓN	11
3. PUNTO DE PARTIDA: ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?	15
Normas internacionales, un panorama	17
La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	21
La Convención en América Latina y el Caribe	23
4. ¿QUÉ SE HIZO?	33
Propuesta de la consulta y nota metodológica	33
Sobre el perfil de las personas que contestaron	36
5. HALLAZGOS DE LA CONSULTA	39
Por grupos consultados	39
Por dimensiones analíticas	42
• Sistemas educativos y desarrollo de políticas de educación inclusiva	42
• Permanencia y trayectoria educativa	48
• Adaptabilidad de los centros educativos	57
• Formación docente	61
• Prácticas pedagógicas y currículos	63
• Participación en el debate y definición de la política educativa	67
• Financiamiento	68
6. RECOMENDACIONES	73
7. ANEXO	81
Matriz de preguntas	81







PREFACIO:

LA INCLUSIÓN COMO VEHÍCULO POR DONDE AVANZA LA EDUCACIÓN

***“A QUIEN SE LE IMPIDE APRENDER SE LE NIEGA
EL MUNDO, Y LO QUE ES QUIZÁ MÁS GRAVE
ES QUE EL MUNDO TAMPOCO PUEDE CAMBIAR SI
TODAS LAS PERSONAS NO ESTÁN INCLUIDAS”***

(PAULO FREIRE)

El Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad: ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe? Encontrar respuestas a la pregunta que titula esta investigación quizá sea el mayor desafío para conocer los problemas relacionados con las garantías para lograr una educación de calidad para todas y todos en los diversos contextos de nuestra región, desde las más pobladas y modernas ciudades, hasta los rincones más alejados.

Para que un modelo de educación sea inclusivo, nuestra sociedad no puede ser excluyente. De esta forma, más que garantizar una educación de calidad, al promover, construir y fortalecer una educación inclusiva, transformamos la sociedad como un todo, deconstruyendo sus pilares desiguales para transformarlos en ejes que permitan relaciones sociales basadas en la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad, desde un abordaje integral.

De esta manera, la investigación que presentamos responde a cinco aspectos importantes de la inclusión educativa. El primero es el formal: tanto los marcos como las políticas públicas, deben pensarse desde la perspectiva de la educación como un derecho humano en sí mismo, pero también como un derecho habilitante, que aporta a la realización de los demás derechos humanos. Por eso, los marcos normativos y las políticas públicas deben responder a las obligaciones de los Estados, en materia de derechos humanos en general, respetando, protegiendo y realizando el derecho humano a la educación.

La segunda característica es la conceptual, y se refiere a que la educación inclusiva no es una moda, tampoco es una modalidad. Es más bien un enfoque que abarca toda la educación: en tanto teoría, en tanto política pública, como sistema y, por supuesto, como práctica. Los derechos humanos son el camino por donde avanza la educación, y la inclusión es el vehículo.

La integralidad y multisectorialidad de las políticas para la inclusión es el tercer aspecto. No podemos pensar en un modelo inclusivo dentro de una comunidad excluyente, de manera que la inclusión debe ser una política de Estado. La exclusión social no se puede resolver de manera incidental, así que es necesario abordarla integralmente. Así entonces, un Estado que no defienda los derechos de las mujeres y que elimina la perspectiva de género en la educación ni de lejos puede considerarse un Estado inclusivo. Un Estado que criminaliza a la población LGBTI fallará también en sus intentos de educación inclusiva.

Según esta perspectiva, muchos de los problemas educativos en materia de inclusión no provienen de la educación misma, sino de un entorno social, político y económico discriminatorio. Por lo tanto, es injusto pretender que la educación pueda resolver problemas que muchas veces los políticos no quieren resolver.

Las leyes y las políticas públicas en materia de inclusión no pueden ser neutras. Estas políticas públicas y esta legislación tienen que proponer la nivelación de las asimetrías y deben expresarse políticamente en acciones afirmativas, para transformar los escenarios de discriminación.

Por ello, la cuarta característica de la educación inclusiva debe ser la progresividad. Este concepto se refiere a que las políticas públicas son un mecanismo para avanzar en la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los derechos humanos. Entonces, de alguna manera, deben también aspirar a la utopía. Como alguna vez pintaron en las paredes parisinas, en mayo de 1968: hay que ser realistas y pedir lo imposible. Tenemos que soñar con un mundo diferente.



Alcaldía de Piñas

Tenemos derecho no a cualquier educación, sino a una educación que nos permita desaprender la violencia y el odio. Para ser inclusiva, la escuela también debe cambiar. No podemos pretender enseñar a vivir en comunidad mediante un sistema educativo que fue pensado exactamente para lo contrario, para estandarizar, para homogeneizar, para segregar, para disciplinar. Tenemos que repensar la escuela como un asunto de Estado y de manera urgente.

La última característica es el sentido la educación. Esto quiere decir que las educadoras y los educadores, las políticas públicas, deben dotar de sentido a la educación. Deben marcar un camino de defensa y de protección de la diversidad, porque la convivencia en la diversidad es lo que hace posible los aprendizajes significativos. Debemos recordar las palabras de Paulo Freire: aprendemos siempre con los otros y las otras, de manera tal que lo contrario del aprendizaje no es la ignorancia, sino la soledad: a quien se le impide aprender se le niega el mundo, y lo que es quizá más grave es que el mundo tampoco puede cambiar si todas las personas no están incluidas.

La investigación que presentamos es producto de un esfuerzo de reflexión y compromiso, que abona a la discusión conceptual, esencialmente política, en la que se inscribe el avance en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esperamos que, a partir de sus análisis y resultados, podamos contribuir con la transformación hacia una sociedad más igualitaria, justa y capaz de asegurar a todas y todos una educación plural, diversa y pertinente.

Por Vernor Muñoz, ex relator especial de la ONU sobre el derecho a la educación y actual director de Políticas e Incidencia de la Campaña Mundial por la Educación (CME)

Presidencia de la República Mexicana







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 y su afirmación como pilar de la nueva Agenda para el Desarrollo Sostenible, 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.

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, con la puesta en marcha de sistemas regulares de educación capaces de hacer ajustes y responder a las necesidades de todos y todas. Para la CLADE, además, 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. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad como tal, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz – sentido último de la educación, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹.

En los últimos años, la CLADE trató de poner en marcha una serie de esfuerzos e iniciativas que contribuyan con una educación inclusiva y no discriminatoria. Desde el 2015, coordina, con OREALC UNESCO Santiago, IPE UNESCO Buenos Aires, UNICEF, CEPAL, IBE UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI), importante herramienta para acompañar la situación de América Latina y el Caribe. En 2009, presentó la situación de la región ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en alianza con el CEJIL y el Relator Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación en ejercicio en aquel momento, Vernor Muñoz. Esta fue la primera audiencia pública en el ámbito de la Comisión que trató sobre el tema del derecho a la

¹ <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-educación-de-las-personas-con-discapacidad-en-América-Latina-y-el-Caribe-1.pdf>



educación de las personas con discapacidad en las Américas. Asimismo, a través de la Semana de Acción Mundial de 2014, movilizaciones en diversos países trataron de llamar la atención para la necesidad de superación del estigma y la discriminación desde una perspectiva de la educación inclusiva.

Todos los esfuerzos anteriores aportaron a conocer algunos de los obstáculos que de manera sistemática dificultan la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad. 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 2015**, abre una nueva oportunidad para continuar realizando esfuerzos conjuntos hacia el pleno respeto de los derechos de las personas con discapacidad, para garantizar su inclusión, asegurando la activa participación de las personas con discapacidad en este proceso. El Objetivo 4 garantiza el derecho a una educación inclusiva para todos y todas, al mismo tiempo en que su meta 4.5 destaca

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 2016, el **Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adopta la Observación General N° 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva**, 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 derecho humano a la educación (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 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 El Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad: ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe? 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.

¡Buena lectura!

Secretaría de Movilidad de Medellín







PUNTO DE PARTIDA: **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

Según los datos de la CEPAL, basados en las estadísticas censitarias de los Estados que componen América Latina y el Caribe (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 de la región. El documento alerta sobre la ausencia de datos más actualizados y afirma que ese número puede ser mucho mayor, llegando a superar a 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 exacerban 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. Asimismo, el hecho de tener una discapacidad hace más probable que la propia persona viva en situación de pobreza. Al no tener acceso a una educación de calidad y al tener pocas posibilidades de acceder a un empleo, están más expuestas a eso.

Mujeres y niñas de todas las edades y con diferentes tipos de discapacidad forman uno de los grupos más marginados y, por ello, son más propensas que los hombres con discapacidad a sufrir discriminación. Asimismo, hay mujeres y niñas que pueden quedar discapacitadas como consecuencia de maltrato en el seno de la familia y de diversas formas de violencia de género (WomenWatch, 2012).

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 7 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(as) (UNICEF, 2016).

La investigación sobre la asistencia escolar de las personas con discapacidad de 13 a 18 años en los 17 países de América Latina y el Caribe de los que se pudo procesar información censal revela una gran disparidad de acceso según los países y los distintos tipos de discapacidad. En general, cuanto mayor el nivel medio de logros sociales en un país, mayor será también el nivel medio de

logros de las personas con discapacidades. En la subregión centroamericana los logros promedio difícilmente superan los 3 años de estudios. En el Uruguay, Costa Rica y Panamá se encuentra la mayor proporción de personas con discapacidad que han completado 7 años de educación, correspondientes a la enseñanza primaria.

¿Por qué la educación inclusiva?

Como ya hemos compartido en documentos anteriores², 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. 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.

Por otro lado, en las escuelas regulares frecuentemente existe una renuencia a incluir a los y las estudiantes con discapacidad y estas terminan por expulsar a aquellos/as a los que resulta difícil educar, a aquellos/as que desafían las formas tradicionales de enseñar. Los efectos negativos para todos y todas de ese tipo de concepción se reflejan en las distintas evaluaciones educativas nacionales e internacionales. La práctica de separar a los y las estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello afianzar la discriminación.

En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación. Esta educación inclusiva, promotora de un camino hacia los derechos humanos, es clave para todos los y las estudiantes, con o sin discapacidad.

² *Estudio Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe* (CLADE, 2009). Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-educación-de-las-personas-con-discapacidad-en-América-Latina-y-el-Caribe-1.pdf>.



La educación inclusiva en las normas internacionales³

La década de los 90 y la del inicio de este siglo fueron muy importantes para avanzar tanto en el concepto de “Educación Inclusiva”, en contraposición al de “Educación Especial”, como en los nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan 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 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. Con respecto al derecho a la educación, 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”. Observa que la educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación, condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos para atender las necesidades de personas con diversas discapacidades. Es clara al decir que en donde “la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves”, no dejando dudas sobre la inalienabilidad del derecho que todas las personas tienen a la educación.

³ Apartado disponible en el estudio *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe* (CLADE, 2009). Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-educación-de-las-personas-con-discapacidad-en-América-Latina-y-el-Caribe-1.pdf>.

Esta resolución distingue a los grupos a los que se les debe poner especial atención: los niños y las niñas muy pequeños y preescolares con discapacidad (considerando que la intervención precoz es de máxima importancia para ayudarles a desarrollar todas sus posibilidades) y las personas adultas con discapacidad, sobre todo las mujeres, que sufren de doble (o hasta múltiple) discriminación. Advierte a los Estados sobre la importancia de contar con una política claramente formulada, que sea comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general, además de permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables, pudiendo añadirle distintos elementos según sea necesario, proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.

El año siguiente, **en 1994, se aprobaron la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales**, de los cuales fueron signatarios representantes de cerca de 100 países y diversas organizaciones internacionales. El espíritu de esta Declaración es el del “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”. En línea con la Resolución del año anterior, la Declaración de Salamanca afirma que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. 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. El enfoque anterior (que todavía predomina en la práctica) espera que las y los estudiantes se adapten a la escuela, se encuadren en un esquema homogeneizante, que supone un padrón único de educandos y educandas y que aleja y no da lugar a los y las que allí no se encajan.

La Declaración de Salamanca sigue diciendo que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”. La Declaración deja claro, por lo tanto, que el enfoque inclusivo es importante no solamente para las personas con discapacidad, sino que para el conjunto de estudiantes ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos, clave para lograr los propósitos últimos de la educación.

Otro marco clave aprobado cinco años más tarde, en 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, la cual reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educativa de la región, parte de la premisa de que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad. De ahí se 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.

La definición que presenta de “discriminación contra las personas con discapacidad” es clave para la interpretación de los derechos, afirmando que se trata de “toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.” Y más, aclara que “no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia”.

Esta aclaración sobre cuáles son las distinciones que no constituyen discriminación, y por lo tanto que son permitidas, es de suma importancia ya que muchas discriminaciones son perpetradas en nombre de una supuesta y necesaria “distinción”. La Declaración reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad.

Vestida





Eso implica, en el campo del derecho a la educación, la necesaria inclusión de las personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades y sin discriminación, en el sistema regular de enseñanza, a partir de la retirada de obstáculos y la implementación de los apoyos y ajustes que sean necesarios.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la **Observación General N° 9 (2006). Los derechos de los niños con discapacidad**, la cual una vez más afirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades en lo que toca al derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad. Esta Observación 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”. En este sentido, la educación inclusiva “no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades”. O sea, es fundamental que la escuela se adapte y haga los ajustes necesarios para responder y acoger a las personas con discapacidad. 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.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y un nuevo paradigma

Por último, en diciembre del 2006, se aprobó la **Resolución de la Asamblea General 61/106. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**, clave para interpretar el derecho a la educación de personas con discapacidad, considerando al nivel de detalle a que llega sobre este asunto. La Convención de las Naciones Unidas, vale decir, retoma la definición de “discriminación por motivos de discapacidad” presente en la Convención Interamericana y añade que “la denegación de ajustes razonables” también configura una forma de discriminación.

Esta Convención, que entró en vigor en mayo de 2008 y hasta la fecha cuenta con 163 ratificaciones, reconoce sin ambigüedades la relación existente entre la educación inclusiva y el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en particular en **su artículo 24**, que dispone lo siguiente: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (...) y asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” de manera que “los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad”.

Si lo expuesto busca garantizar el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular, prohibiendo que les recuse la matrícula, la Convención 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 (CDPD), que da seguimiento a la implementación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en todo el mundo, adopta la **Observación General N° 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva**, que trata justamente de ampliar el entendimiento sobre la educación inclusiva plasmado en el artículo 24 de la Convención. Entre otros aspectos, señala que el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación en la cultura, la política y la práctica en todos los centros educativos formales y no formales, al igual que requiere la transformación de los sistemas educativos en la esfera de la legislación, de los mecanismos de financiamiento, y de la elaboración y monitoreo de las políticas educativas.

2016

Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva

Entre otros aspectos, señala que el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación en la cultura, la política y la práctica en todos los centros educativos formales y no formales, al igual que requiere la transformación de los sistemas educativos en la esfera de la legislación, de los mecanismos de financiamiento, y de la elaboración y monitoreo de las políticas educativas

2006

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Promueve los derechos de las personas con discapacidades, incluso su educación en las escuelas regulares, como factor para el desarrollo

Observación General N° 9 del Comité de los Derechos del Niño

Reafirma que “Los niños con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación que todos los demás niños y disfrutarán de ese derecho sin discriminación alguna y sobre la base de la igualdad de oportunidades”

1999

Declaración de Guatemala

Afirma la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad

1993

Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

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 y especifica que la educación para estas personas debe ser parte integrante del sistema común de enseñanza

1989

Convención de la ONU sobre los Derechos de los Niños y Niñas

Garantiza el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación no discriminatoria en todos los sentidos

1948

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Garantiza el derecho a la educación para todas las personas; en su nivel primario y elemental es obligatoria y gratuita

2015

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

El Objetivo de Desarrollo Sostenible de número 4, referido a la educación, establece como responsabilidades de los Estados: “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (meta 4.5), y “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (4.a)

2000

Foro Mundial de la Educación

Los gobiernos asumen el compromiso con las metas de Educación para Todos y Todas de Dakar: hasta el 2015, todos los niños y niñas deben tener acceso a una educación primaria gratuita y obligatoria

1994

Declaración y Marco de Acción de Salamanca

Reafirma el compromiso con la Educación para Todos y Todas, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación

1990

Declaración Mundial de Educación para Todas y Todos

Afirma que: “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”

1960

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza

Insta los Estados a “hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”

Cabe destacar también la relevancia de otras dos Observaciones emitidas por este Comité. La **Observación General N° 3 (2016), sobre las mujeres y las niñas con discapacidad**, 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; advirtiendo además que los estereotipos nocivos de género y discapacidad se combinan para fomentar actitudes, políticas y prácticas discriminatorias, todo lo cual redundará en tasas más elevadas de analfabetismo, fracaso escolar, tasas irregulares de asistencia diaria, absentismo y en el abandono de la educación.

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 este derecho está intrínsecamente vinculado con la educación inclusiva. 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 a 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.

Elisa Jarquín



La Convención en América Latina y el Caribe

Hasta el momento, 30 países de América Latina y el Caribe ratificaron la Convención, 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 discapacidad⁴.

Para conocer mejor la percepción y las recomendaciones del Comité sobre nuestra región, aquí tratamos de sistematizar las principales recomendaciones que hizo a los Estados de América Latina y el Caribe en los últimos tres años (2015 a 2018), a partir de las Observaciones Finales para Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Haití, Honduras y República Dominicana. De manera general, se 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. Los pocos avances que se registran en la construcción de sistemas educativos inclusivos, encuentran barreras también en la falta de financiamiento suficiente y adecuado para consolidar modelos incluyentes y de calidad (Brasil) y la puesta en marcha de un mecanismo encargado de prohibir, supervisar y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en los sistemas educativos público y privado (Colombia). A esto además se suma la existencia de normas legales que restringen (Colombia) parcial o totalmente la capacidad jurídica de personas con discapacidad. Los mecanismos de exclusión y estigmatización tienen raíces históricas que se reproducen de manera consciente o inconsciente en los espacios sociales, culturales, políticos e institucionales, incluyendo las dinámicas familiares, por lo que es necesario que los Estados desarrollen políticas públicas sistémicas para avanzar en la erradicación de esos obstáculos.

Al mismo tiempo, el Comité destaca que las políticas públicas deben incluir acciones afirmativas y medidas de protección, concientización y educación para las familias y comunidades de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, según el Comité ha recomendado a Bolivia. Una acción afirmativa debe ser, por ejemplo, el reconocimiento de la lengua de señas como lengua oficial del Estado (Bolivia). La puesta en marcha

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

de estas medidas requiere de una efectiva y sistemática recopilación, análisis y difusión de datos sobre todos los sectores, como la salud, la educación, el empleo, la participación política, el acceso a la justicia, la protección social y la violencia, desglosados en función de la discapacidad y de las otras categorías (Brasil). Es por esto que el Comité ha instado a los Estados a garantizar la promoción de imágenes respetuosas de los derechos de las personas con discapacidad en todas las campañas de educación pública y combatir estereotipos negativos, incluyendo mediante iniciativas privadas, y las cuestiones relacionadas con educación sobre la salud y los derechos sexuales y reproductivos y sobre la planificación familiar a las personas con discapacidad, en formatos accesibles, como los de lectura fácil (Colombia, Haití).

Mirando específicamente al derecho humano a la educación, entre los principales motivos de preocupación, se encuentran: las dificultades de acceso de niños y niñas con discapacidad a los centros educativos regulares (Brasil), que va desde la negación de matrícula hasta el cobro de tasas adicionales. También preocupa la baja escolarización de los niños y niñas con discapacidad, especialmente en zonas rurales y comunidades indígenas (Guatemala) y la falta de ajustes razonables y de entornos escolares accesibles en el sistema educativo general y contratación de personal auxiliar de apoyo en las aulas de las escuelas públicas y privadas, especialmente en las zonas rurales (Brasil, Haití).

Otra preocupación tiene que ver con los bajos niveles de matriculación de personas con discapacidad en todos los niveles educativos y el predominio de “aulas especializadas” con financiamiento público dentro de escuelas regulares (Colombia), por lo que el Comité ha recomendado adoptar planes nacionales para transformar el sistema hacia la educación inclusiva y de calidad para todas las

Maíra Soares



personas con discapacidad, en todos los niveles, asegurando la prohibición de la discriminación por motivos de discapacidad en la educación; garantizar el cumplimiento por ley del derecho a la educación inclusiva, incluyendo mediante la adopción de una política de no rechazo en las escuelas públicas y privadas, especialmente para beneficiar a quienes viven en las zonas rurales y más remotas; garantizar la accesibilidad de los entornos, los ajustes razonables, y el otorgamiento de materiales y técnicas pedagógicas accesibles a estudiantes con discapacidad, incluyendo el Braille y la lengua de señas; y garantizar que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean componentes fundamentales de la formación de docentes en sus carreras desde el principio y que sean obligatorios en la capacitación de los maestros antes y durante el ejercicio de sus funciones (Colombia).

El Comité también ha observado con inquietud que los esfuerzos por incluir a niñas, niños, jóvenes y personas adultas con discapacidad en la educación regular continúan dependiendo en gran medida de las organizaciones de sociedad civil en ausencia de una política estatal con este objetivo (República Dominicana).

Cabe resaltar como **preocupaciones específicas**, las siguientes: la prevalencia de un subsistema de educación especial y segregado a todos los niveles a través de evaluaciones basadas en las discapacidades de las personas (Honduras). También le preocupa que no exista una formación en la educación inclusiva para maestros y maestras, impidiendo la transición a un sistema de educación inclusiva.

A lo anterior se agrega la falta de promoción de la educación inclusiva superior y la débil implementación de un plan para transicionar hacia la educación inclusiva, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes, llevando a cabo campañas integrales de toma de conciencia y fomentando la cultura de la diversidad (Chile).

De particular importancia para el Comité, se cita la necesidad de reconocer en la legislación ordinaria un sistema de educación inclusiva gratuita y de calidad en todos los niveles del sistema educativo (Guatemala), de modo que no se niegue a ningún estudiante la admisión en una escuela ordinaria por motivo de su discapacidad (Haití).

En respuesta a estas preocupaciones, el Comité ha recomendado adaptar, aplicar y supervisar políticas de educación inclusiva y de calidad, promoviendo la matriculación de todas las personas con discapacidad, especialmente de mujeres y niños/as, personas de comunidades indígenas y aquellas que viven en comunidades rurales y remotas. Asimismo, garantizar la formación de docentes en educación inclusiva a todo nivel, en lengua de señas, Braille y otros formatos accesibles de información y comunicación y adaptar una estrategia para el suministro de los ajustes razonables en las escuelas y otras instituciones de aprendizaje, ofreciendo entre otras cosas, tecnología y asistencia de apoyo en las aulas, accesibilidad y material de aprendizaje (Bolivia).

Otros comités de derechos humanos igualmente han destacado el tema de la importancia de los derechos de las personas con discapacidad, como la CEDAW y el Comité de los Derechos del Niño (CDN). Desde el 2015, este ha exhortado a que se aplique plenamente un enfoque de la discapacidad basado en los



derechos humanos y que se garantice la igualdad de acceso a una educación inclusiva de buena calidad en las escuelas ordinarias, priorizando la educación inclusiva frente a la asignación en instituciones y clases especializadas (Argentina), llamando la atención sobre la continuación de la educación especial segregada para niños y niñas con discapacidad así como el establecimiento de escuelas especiales, y los escasos programas de formación de docentes (Argentina, Brasil, Guatemala), intensificándose los esfuerzos destinados a asegurar una educación y una formación profesional sin ningún tipo de discriminación (Chile).

A este Comité le preocupa que en algunos Estados no exista una estrategia para lograr la educación inclusiva, servicios inclusivos, edificios accesibles (Colombia) o una estrategia integral para garantizar que todas/os las niñas y niños con discapacidad accedan al sistema regular de educación inclusiva (Ecuador); el acceso sumamente limitado de los a la educación, que imparten solo unas pocas escuelas especiales con infraestructura deficiente y que no son accesibles en su totalidad, así como las insuficientes medidas tomadas para propiciar una educación inclusiva (Haití); el hecho de que casi la mitad de las niñas y niños con discapacidad se vean privados de educación (Honduras); la falta de escuelas y materiales educativos accesibles y de docentes habilitados, lo que incide especialmente en niños(as) con discapacidad que pertenecen a comunidades indígenas y los que viven en zonas rurales y alejadas (México). Refuerza la importancia de asignarse recursos financieros suficientes para su aplicación, aumentando el número de maestros y profesionales especializados en zonas rurales e indígenas.



JURISPRUDENCIA

El derecho a la educación inclusiva en los tribunales judiciales de América Latina

En los últimos años, la pujanza del movimiento por la educación inclusiva en América Latina ha permitido avanzar progresivamente hacia una introducción del tema en la agenda pública de los países de la región. La necesidad de incluir a las y los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular está adquiriendo un protagonismo creciente en los discursos de funcionarias/os estatales, en las investigaciones académicas, en los debates de la comunidad educativa y en los contenidos de los medios de comunicación. Como causa y consecuencia de ese proceso de visibilización, las violaciones del derecho reconocido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) están llegando –cada vez con mayor frecuencia– a los tribunales judiciales latinoamericanos.

Así, existen numerosos casos en los que jueces y juezas de la región han reconocido el derecho a la educación inclusiva y han ordenado la adopción de una amplia gama de medidas para remediar su vulneración. En efecto, se han dictado sentencias obligando a centros educativos y a los Estados a matricular alumnas/os con discapacidad, a accesibilizar las instalaciones edilicias, a garantizar personal de apoyo para la inclusión, a realizar ajustes razonables en las trayectorias educativas, a entregar títulos que acrediten la finalización de los niveles obligatorios de enseñanza, a modificar normas y políticas públicas y a producir datos sobre la situación de las personas con discapacidad en las escuelas.

A modo de ejemplo, la justicia argentina resolvió en 2014 un caso sobre inclusión de una persona con discapacidad motriz en el nivel superior⁵. El joven había solicitado ingresar a la carrera de Profesorado de Educación Física y ser eximido de cumplir con las exigencias vinculadas a rendimientos físicos o contar con las adecuaciones curriculares que fueran necesarias. Dicho pedido había sido rechazado por la universidad, bajo el argumento de que él no reunía las aptitudes requeridas por el plan de estudios. En su fallo, el tribunal afirmó que, de acuerdo con la CDPD y la legislación interna de Argentina, las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la educación superior en igualdad de condiciones, que la universidad tiene el deber de implementar apoyos y ajustes y que la negativa a hacerlo constituye un acto de discriminación. Además, sostuvo que imponer una imagen de los rasgos físicos que debe tener una persona para ejercer la profesión significa la adscripción a un paradigma obsoleto y contrario a la normativa internacional, y destacó el beneficio

5 “N.,E.P. c/ Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) s/ amparo Ley 16.986” (expediente 18040126/2011), Cámara Federal de Apelaciones de San Martín, Argentina.

que reportaría al alumnado tener un profesor que no cumple con los cánones impuestos desde la concepción tradicional del cuerpo. En consecuencia, obligó a la universidad a inscribirlo en forma inmediata y a revisar los métodos de examen en lo relativo a las exigencias físicas.

El Tribunal Superior de Justicia de Brasil, por su parte, también ha reconocido el derecho a la educación inclusiva. En una causa resuelta en 2016 convalidó la llamada “cláusula contra el rechazo”⁶, al aseverar que las escuelas de gestión privada tienen la obligación de incluir estudiantes con discapacidad⁷. La acción la había iniciado la Confederación Nacional de Establecimientos Educativos con el objetivo de que se declarara la inconstitucionalidad de ciertos artículos de la Ley Brasileña de Inclusión (ley 13.146/2015), que imponían a las instituciones privadas el deber de admitir personas con discapacidad e implementar medidas de apoyo sin cobrar sumas adicionales. Esta entidad sostenía que brindar atención educativa a este grupo era obligación del Estado, y que la ley no podía arrojar sobre la libre empresa los costos de la inclusión. La justicia brasileña rechazó la petición, argumentando que no solo las escuelas públicas, sino también las particulares, están obligadas garantizar el derecho fundamental a la educación y a respetar las normas vigentes en la materia, y que el hecho de que se trate de un servicio abierto a la iniciativa privada no significa que los agentes económicos que lo presten puedan actuar ilimitadamente o sin responsabilidad. En un contexto de creciente privatización de la educación a nivel mundial, esta decisión deviene particularmente valiosa.

La Corte Constitucional Colombiana cuenta con una vasta jurisprudencia en materia de educación inclusiva. Entre los casos que ha resuelto, se encuentra el de una persona con discapacidad auditiva que solicitó a la Secretaría de Educación del municipio de Montería el nombramiento de un/a profesor/a intérprete en Lengua de Señas a fin de culminar sus estudios para ser maestro normalista⁸. La Alcaldía de Montería se había negado a proveerlo/a alegando que en la planta de cargos de la entidad no existía ninguno creado para intérprete oficial, que no contaba con los recursos necesarios para brindar ese servicio y que tampoco estaba obligada a hacerlo, pues –según un decreto vigente en ese entonces– solo los grados que contaban con un mínimo de 10 estudiantes con discapacidad auditiva tenían derecho a esa/e profesional, mientras que el resto únicamente podía acceder a una persona de apoyo pedagógico itinerante. La Corte consideró que la política plasmada en esa norma (por su diseño presupuestal, la distribución de responsabilidades,

6 Aquella en la que se prohíbe la denegación de la admisión en la enseñanza general y se garantiza la continuidad de la educación.

7 “Referendo na medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 5.357 Distrito Federal” (ADI 5357 MC-REF / DF), Supremo Tribunal Federal, Brasil.

8 “Acción de tutela interpuesta por J.D.P.L contra la Alcaldía de Montería” (expediente T-2650185), Corte Constitucional, Colombia.



la ausencia de mecanismos de coordinación, entre otras cuestiones) tornaba insuficiente la garantía integral del derecho a la educación, y que la intermitencia del servicio privaba a las personas con discapacidad auditiva de beneficiarse de él. En consecuencia, decidió inaplicar el decreto por inconstitucional, ordenar al municipio la adopción de medidas presupuestales, de planeación, programación y organización de la oferta institucional que garantizaran una inclusión efectiva de estas personas y exhortar al Ministerio de Educación Nacional a examinar y corregir las falencias detectadas en la implementación del decreto. Pese a ciertos cuestionamientos que pueden realizarse a algunas partes de la sentencia, resulta interesante que la justicia colombiana haya advertido la vulneración del derecho, extendiendo el análisis a la situación de la totalidad de las/os alumnas/os que requerían intérprete y ordenando, en consecuencia, la modificación de una política pública.

En Argentina también se dictó una interesante decisión judicial en materia de titulación igualitaria⁹. La acción fue iniciada por un joven con discapacidad intelectual que había estudiado en una

⁹ “R.,C.A c/ GCBA y otros s/ amparo” (expediente A47249-2015/0), Juzgado nro. 1 en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

escuela regular de la Ciudad de Buenos Aires con apoyos y ajustes. Aun cuando había aprobado todas las materias con excelentes calificaciones, la escuela y el Ministerio de Educación le negaron el diploma secundario, por considerar que no había adquirido los contenidos mínimos necesarios para acreditar la finalización de ese nivel. El Poder Judicial de la Ciudad ordenó a estas entidades la entrega y legalización del título y declaró la inconstitucionalidad de las normas locales que le impedían obtenerlo, fundándose en que la igualdad de condiciones no implica evaluar a todas/os con idénticas condiciones y en los mismos contenidos, sino que supone que a cada alumna/o se le exija alcanzar los objetivos que se plantearon para ella o él. A su vez, la jueza a cargo de la causa afirmó que era irrazonable exigirle que aprendiera algo que la escuela nunca le había enseñado y que él, como cualquier persona, tenía derecho a que se le reconociera la finalización de los niveles obligatorios de enseñanza. El estado público que tomó la lucha del joven determinó que el derecho a obtener diplomas en igualdad de condiciones se introdujera en el debate público, abriendo el camino a una discusión más amplia sobre la necesidad de remover los obstáculos que las personas con discapacidad enfrentan en las instituciones educativas. La repercusión del caso contribuyó, además, al tratamiento y posterior aprobación de una resolución sobre el tema en el seno del Consejo Federal de Educación de Argentina.

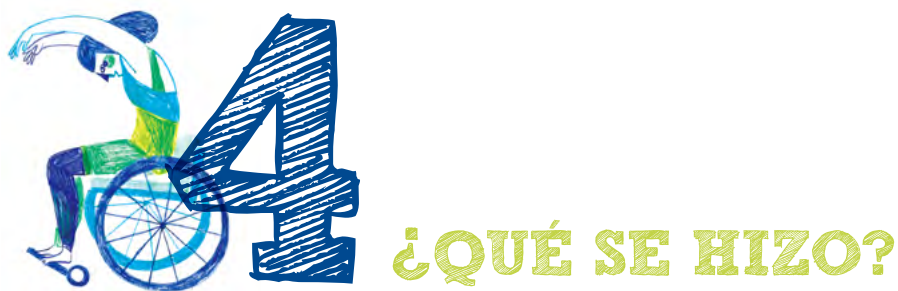
No obstante estos avances hacia el reconocimiento judicial del derecho a la educación inclusiva, aún existen múltiples situaciones de discriminación que no llegan a los tribunales de justicia. Esto se debe a una pluralidad de factores, entre los cuales se encuentra el elevado costo en tiempo y dinero que implica la tramitación de los procesos judiciales, la naturalización de ciertas prácticas de exclusión por parte de las familias y su temor al quiebre de la relación con las escuelas y universidades.

Lo que sí es indudable es que cada vez más personas con discapacidad y familiares están dispuestas/os a luchar por el reconocimiento de sus derechos, y que cada vez más abogadas/os, activistas y organizaciones de la sociedad civil ponen sus conocimientos al servicio de la educación inclusiva. El resultado: la construcción paulatina de un cuerpo de jurisprudencia con gran potencial para generar transformaciones en los sistemas educativos y hacer de las instituciones de enseñanza espacios de valoración de la diversidad humana.

POR CELESTE FERNÁNDEZ,

abogada, docente, candidata a Magíster en Políticas Públicas e integrante de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica.





Propuesta de la consulta y nota metodológica

Como se pudo notar en la revisión del panorama latinoamericano y caribeño, los desafíos presentes para hacer efectivo el disfrute del derecho a la educación de las personas con discapacidad se encuentran relacionados no solo con los ámbitos jurídico-normativos y su necesaria armonización con los enunciados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sino también con el reconocimiento de la educación inclusiva como derecho de todos y todas, así como la integración de la perspectiva de género en atención a la especial discriminación que sufren las mujeres y las niñas con discapacidad en el ámbito educativo. La generación de información de calidad e indicadores sobre la situación educativa de las personas con discapacidad, así como la formulación de presupuestos acordes que aseguren la implementación y sostenibilidad de las políticas educativas se plantean también como importantes retos hacia el futuro.

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 a 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.

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 (ver Anexo 1).

La Consulta fue realizada a partir de la publicación de dos cuestionarios en línea¹⁰, uno para cada público destinatario, entre noviembre 2017 y febrero del 2018 a través de la página web de la CLADE, desde el enlace al Observatorio Regional de Educación Inclusiva¹¹. 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 Bolivia¹².

10 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

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

12 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

Para promover la amplia difusión de esta Consulta, se diseñó un plan de comunicación y movilización que incluyó: piezas de comunicación en distintos formatos para difusión en las redes sociales y en las páginas web de organizaciones aliadas; articulación con organizaciones aliadas y miembros de la red CLADE para divulgar la iniciativa en sus redes de contacto y canales virtuales; envío de invitaciones virtuales por correo electrónico para participar en la Consulta; y envío de mensajes específicos a más de 100 organizaciones de la sociedad civil y puntos focales, como representantes de Ministerios de Educación que integran la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), sectores académicos y personas referentes en este campo.

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.



ProtoplasmaKid

Sobre el perfil de las personas que contestaron a la consulta

ENTRE LOS RESPONDIENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA:

- Mayoritariamente, las personas que contestaron tenían más de 40 años (73,5%) e indicó ser del sexo femenino (80%). Vale subrayar que el 14% del total afirmó ser una persona con discapacidad. Entre las personas que contestaron tener alguna discapacidad, el 32% mencionó discapacidad visual y ceguera; el 24% discapacidad física; el 24% discapacidad intelectual y de desarrollo y el 20% indicó discapacidad auditiva y sordera.
- En lo que toca a la identidad del sujeto de la comunidad educativa, el 47% se identificó como docente; el 5% directores(as); el 4% como gestores(as); el 22% como familiares de personas con discapacidad; el 6% como estudiantes; y el 2% no contestó la pregunta. El 14% eligió la categoría “Otro”, apuntando identidades combinadas como como: docente y persona con discapacidad; gestor/a y familiar de una persona con discapacidad; estudiante, persona con discapacidad y gestor/a; además de múltiples profesiones.
- Dentro del grupo de personas que se identificó como **estudiantes y familiares de personas con discapacidad** (47 personas), tenemos la siguiente división respecto al tipo de escuela (regular o especial): el 53% afirmó estudiar en escuelas regulares, 9% en escuelas regulares con clases especiales (clases en las que solo asisten estudiantes con discapacidad), el 9% en escuelas especiales y el 6% no contestó. A su vez, el 23% seleccionó la opción “Otro” (11 respuestas), mencionando centro de capacitación (1), centro de rehabilitación temporal (1) y la universidad (5). Además, 3 personas afirmaron que no estudiaban en el momento debido a situación de discapacidad y una persona no justificó su respuesta.
- Haciendo referencia a la división entre los sectores públicos y privados, tenemos que el 51% declaró asistir a la escuela pública, el 34% a la escuela privada, 4% a la escuela subvencionada y el 11% dijo no saber o no contestó la pregunta.
- En lo que toca al grupo de personas que se identificaron como **profesionales de la educación**, lo que incluye a docentes, directores/as, gestores/as (101 personas), el 50% afirmó trabajar en escuelas regulares, el 17% en escuelas regulares con clases de educación especial, el 8% en escuelas especiales y el 8% no contestó. El 17% eligió la opción “Otro”, mencionando universidades, centros de recursos para apoyar la inclusión, dirección regional educación, entre otros.
- Con relación al tipo de escuela, el 73% afirmó trabajar en escuelas públicas, mientras el 17% citó escuelas privadas, el 3% escuelas subvencionadas y el 7% dijo no saber o no contestó esta pregunta.

- Además, el 78% (79 personas) afirmó tener experiencia en trabajar con estudiantes con distintas discapacidades (el 16% dijo que no y el 6% no contestó). La pregunta ofrecía la posibilidad de seleccionar más de una opción entre los tipos de discapacidad. En ese sentido, las respuestas más elegidas fueron “discapacidad intelectual y de desarrollo” (22 menciones), “discapacidad física y discapacidad intelectual y de desarrollo” (9 menciones), “discapacidad física, discapacidad auditiva y personas sordas, discapacidad visual y personas ciegas y discapacidad intelectual y de desarrollo” (7 menciones).

ENTRE RESPONDIENTES DE LA SOCIEDAD CIVIL Y ACADEMIA:

- Mayoritariamente, las personas que contestaron tenían más de 40 años (60%) e indicó ser de sexo femenino (69%). Vale subrayar que el 21% del total afirmó ser una persona con discapacidad, siendo que, entre ellos y ellas, el 29% mencionó discapacidad visual y ceguera; el 21.5% discapacidad física; el 21.5% indicó discapacidad auditiva y sordera; el 14% discapacidad intelectual y de desarrollo y 14% mencionó discapacidad múltiple.

Maíra Soares







5 PRINCIPALES HALLAZGOS

Para comprender mejor los resultados de la Consulta, es necesario tomar en cuenta que los mismos derivan de un estudio exploratorio con base en la percepción de un conjunto de participantes y actores que ya presentan algún nivel de proximidad con la temática. Y precisamente por tratarse de un público propio, sus aportes y reflexiones resultan de gran relevancia para el campo de la educación inclusiva; su análisis permite visibilizar asuntos comunes, así como recuperar algunas cuestiones específicas y reafirmar algunos resultados que ya han sido identificados en procesos anteriores, en cuanto a las serias dificultades existentes para el pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La consulta priorizó un enfoque participativo y de derechos humanos, y como ya fue señalado al inicio, se propuso generar un espacio de especial participación de las personas que no siempre cuentan con las oportunidades y espacios para expresarse o no son objeto de consulta sobre los asuntos que les afectan. En tal sentido, estos resultados se configuran como un valioso aporte para el fortalecimiento de la educación inclusiva como un derecho fundamental, aportes que se verán más precisamente plasmados en una serie de consideraciones y recomendaciones al final del documento.

En ese apartado, se presenta primero un **panorama de los hallazgos considerando los dos grupos consultados**, para luego presentar la información recopilada desde cada uno de los 7 ejes analíticos elegidos.

Panorama de los hallazgos por grupo consultado

En términos generales, en lo que refiere a las respuestas de actores de la **sociedad civil y la academia**, se pone de manifiesto, en primer lugar, el reconocimiento al avance de marcos legales y adopción de políticas para la educación inclusiva, pero a la vez se advierte que estas no siempre son implementadas de manera efectiva.

Concretamente, señalan como problemáticas centrales la discriminación contra las personas con discapacidad y su reconocimiento como sujetos de derechos; la falta de una amplia formación docente y de gestores públicos respecto al tema de la educación inclusiva; las barreras arquitectónicas presentes en los centros educativos y en su entorno; la insuficiente política de producción y

distribución de materiales en formatos accesibles a los/as estudiantes, así como la baja asignación presupuestaria a los sistemas educativos de la región.

Señalan, además, la persistencia de escuelas especiales en los países, las situaciones de rechazo a la matrícula de las personas con discapacidad en las escuelas públicas y privadas, y el desconocimiento o insuficiente abordaje a las particularidades de las escuelas de las zonas rurales. Las respuestas también apuntan a que la inclusión efectiva de las y los estudiantes con discapacidad en los centros educativos y clases, en muchos casos depende de la voluntad y de la decisión individual de docentes y gestores/as para adoptar prácticas pedagógicas diversas, garantizar atención a sus necesidades a la hora de las evaluaciones, entre otros.

Por su parte, las respuestas aportadas por el conjunto de participantes de la **comunidad educativa**, se puede observar que gran parte (58%) también considera que existen avances en la inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos de la región, señalando la creación de leyes y políticas (Argentina y Ecuador), así como cambios actitudinales inducidos por la inserción de este grupo poblacional en los centros educativos (Argentina, Colombia y República Dominicana), aunque también se demanda mayores avances, en especial en la necesidad de que la sociedad y las autoridades deben reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Observan, además, una mayor adaptación de materiales educativos y de evaluaciones; la preocupación por parte de docentes por recibir formación sobre el tema y aprender distintos abordajes pedagógicos; mayor presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades, así como la realización de adaptaciones físicas para atender sus necesidades (Argentina, Costa Rica y México).

*Ahora no rechazan el cupo de ingreso, no pueden enseñarlos
así que trabajan con ellos de mala gana*
(BOLIVIA)

*Por lo menos los directivos y docentes ya entienden que es obligatorio
de su parte atenderlos, antes se negaban a hacerlo*
(COLOMBIA)

*Mi hija es la primera niña con síndrome de Down que aceptan en
esa escuela, siempre han aceptado niños con autismo.
Sale sin la acompañante a los recreos y compra sola en la
tienda escolar. Es reconocida por sus compañeros*
(COLOMBIA)

Algunas familias se encuentran sensibilizadas respecto de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y fomentan la relación extraescolar de sus hijos con y sin discapacidad
(ECUADOR)

En mi escuela, el aula integrada, que atendía estudiantes con problemas cognitivos y diferentes síndromes y discapacidades, fue eliminada y los estudiantes fueron incorporados a los diferentes grupos. Los niños han incorporado de forma excelente a estos niños, pero aún falta más trabajo. Las compañeras de educación especial van a las aulas a brindar apoyo a los docentes en la elaboración de planes de adecuación curricular y materiales de apoyo. Los padres de familia se han mostrado contentos con el trabajo de la institución en la que laboro
(COSTA RICA)

Existe una percepción de que la región de América Latina y el Caribe vive un momento de transición a la educación inclusiva, luego de un creciente reconocimiento del derecho a la educación de personas con discapacidad por parte de los Estados, y que en ese contexto sigue habiendo una permanencia de escuelas especiales. Asimismo, se señala la necesidad de observar la regulación de la educación promovida por el sector privado, especialmente en lo que refiere al rechazo de las matrículas a personas con discapacidad, así como a la práctica de cobro adicional para asegurar apoyos pedagógicos – mientras los Estados no suelen tener políticas de control y sanción efectivas.

Entre los aspectos que todavía preocupan profundamente se encuentran: el desconocimiento por parte de las autoridades y de la sociedad sobre los derechos de las personas con discapacidad y sobre la educación inclusiva; la manifestación de distintas formas de discriminación contra las personas con discapacidad por parte de la comunidad educativa; la insuficiente formación de docentes y de gestores públicos en el tema; la escasez de recursos de accesibilidad, incluso arquitectónicos y de materiales educativos en distintos formatos y de apoyos pedagógicos que deberían ser ofrecidos de manera gratuita y para todos y todas; la débil oferta de prácticas pedagógicas diversificadas que aseguren el acceso a los mismos contenidos curriculares ofrecidos a las y los demás estudiantes y capaces de asegurar las mismas oportunidades para desarrollar sus habilidades y participar de las rutinas y prácticas que tienen lugar en el ámbito educativo; y la garantía de oferta educativa para las personas con discapacidad en los distintos niveles, incluso en la educación superior.

Además, este conjunto de respuestas expresa, en distintos momentos, una demanda por políticas de atención y apoyo que el poder público debería dirigir a las familias de personas con discapacidad, particularmente en los casos en que estas tienen bajos ingresos económicos, poco acceso a información y desconocen sus derechos o han enfrentado rechazo por parte de las escuelas, por ejemplo.



Principales hallazgos por eje analítico

Tal como ya presentado en el apartado metodológico, la Consulta definió siete ejes analíticos, con base en los derechos consagrados en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Son ellas: (1) Sistemas educativos y desarrollo de políticas inclusivas; (2) Ingreso, permanencia y trayectoria educativa; (3) Accesibilidad y adaptabilidad de los centros educativos; (4) Formación docente; (5) Prácticas pedagógicas y currículos; (6) Participación en el debate y definición de la política educativa; (7) Financiamiento educativo. Con base a eso, detallaremos abajo los principales hallazgos encontrados por esa Consulta.

1. SISTEMAS EDUCATIVOS Y EL DESARROLLO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS

Un conjunto de avances fue destacado en lo que toca la organización de los sistemas educativos y el desarrollo de políticas. En especial los y las participantes apuntaron avances en el campo de las leyes, políticas y prácticas educativas que han contribuido a la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Se mencionó la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la aprobación de leyes y resoluciones ministeriales relativas a los derechos de las personas con discapacidad y a la educación inclusiva (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Paraguay y Perú). Las respuestas recuerdan que en algunos casos estos avances fueron resultado de la presión ciudadana y que estas políticas o reglamentaciones todavía no cuentan con plena implementación, lo que impide que se promuevan cambios profundos para atender a la diversidad en los centros educativos.

En Bolivia se apuntó el reconocimiento de la lengua de señas¹³; en Colombia, el decreto 1421 del 2017 y Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y posicionamiento de los docentes de apoyo en educación especial, continuidad de la educación del niño o niña hospitalizado, las adecuaciones curriculares. En El Salvador se apuntó la conquista de espacios decisorios a nivel político por las organizaciones sociales para poner en la agenda pública la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad. En Perú se subrayó el reconocimiento a las Escuelas Valora que se otorga a las buenas prácticas pedagógicas y de gestión de las instituciones educativas inclusivas (públicas y privadas). El 2015, fueron 56 las instituciones que recibieron este reconocimiento en todo el país.

En entender se ha avanzado a la fuerza, porque tenemos la CDPCD (Convención) que obliga a tener una legislación acorde, aunque la gran mayoría sigue aun siendo inconstitucional. Al no existir políticas de Estado fuertes, el sistema educativo avanza de modo individual y dependiendo de la fuerza y conocimientos de los padres de ese niño. Si lo dejamos solo, claramente termina sin educación y fuera del sistema educativo y por ende laboral
(ARGENTINA)

Partiendo del reconocimiento de dichos avances en los marcos legales internacionales y nacionales, la Consulta quiso indagar cómo se venían poniendo en práctica, indagando sobre la rectoría de su implementación, así como el grado de eficacia de las políticas públicas que se desprenden de dichos marcos legales.

Por otro lado, el 69% de este grupo consideró que en sus países se han adoptado **políticas específicas para garantizar la oferta de matrículas para personas con discapacidad en clases comunes del sistema regular**, siendo en algunos casos la adopción y/o implementación más reciente y en otros hace más tiempo¹⁴.

13 Decreto de 2009, disponible en <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/D.S.-0328--2009-Consejo-Lengua-de-Senas-Boliviana.pdf>

14 Se han mencionado leyes y políticas específicas en Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana. (hay países en los cuales legislaciones y políticas fueron aprobados hace tiempo, otros recién adoptaron medidas de ese tipo y, en otros, estos marcos están todavía en proceso de debate y aprobación.

En lo que refiere a **políticas intersectoriales que favorezcan el acceso y permanencia** de estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos regulares, más de la mitad de los y las participantes considera que en sus países existe este tipo de articulación, mencionándose por ejemplo: políticas de atención educativa para personas con discapacidad hospitalizadas (Ecuador); política integrada de acceso a salud (Costa Rica); apoyo económico específico a las personas con discapacidad (Bolivia y República Dominicana), política de educación temprana para niñas y niños de 3 a 5 años (Nicaragua). De forma más genérica, algunas de las personas participantes citan leyes e instancias gubernamentales con esa responsabilidad, pero se subraya que su implementación es aún insuficiente (Brasil y El Salvador).

Desde la comunidad educativa, se señalaron retrocesos relacionados a **cambios en la gestión de los Ministerios de Educación y del enfoque inclusivo de las políticas educativas** para las personas con discapacidad (Brasil, Honduras, Nicaragua y Perú).

A atual gestão do Ministério da Educação na área de educação especial/inclusiva apresenta uma visão não sintonizada aos conceitos e princípios contemporâneos, advogando princípios e práticas modelo de educação especial anterior à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Como nos últimos anos o Ministério da Educação vinha sendo o principal impulsionador da implementação da educação inclusiva em estados e municípios, este posicionamento coloca em risco muitas conquistas dos últimos anos
(BRASIL)

Se observa que el ministerio de educación volvió a abrir aulas “integradoras” que son prácticamente espacios segregados dentro de las escuelas regulares en la zona rural, en vez de seguir la política de la inclusión
(NICARAGUA)

Con relación con la **caracterización de la oferta de matrículas** para las personas con discapacidad en los sistemas educativos, de manera general las respuestas apuntan a la existencia de matrículas en todas las modalidades que se caracterizó en el apartado anterior: escuelas del sistema regular, clases especiales en escuelas regulares y escuelas especiales, además de matices en cada una de ellas.

A maioria dos alunos com deficiência está matriculada em escolas regulares e salas comuns. Há, porém, expressivo número de matrículas em salas especiais de escolas comuns e escolas especiais
(BRASIL)

Existen las aulas integradas (ya muy pocas y prontas a desaparecer) que están dentro de los centros educativos regulares
(COSTA RICA)

Las personas con discapacidad tienen acceso a la escuela regular en general, aunque las discapacidades intelectual y psicosocial todavía no tienen el acceso y los apoyos idóneos para una inclusión efectiva, los casos más severos son destinados a la Escuela Especial
(EL SALVADOR)

Asimismo, se menciona una insuficiente oferta educativa para estudiantes con discapacidad tanto en escuelas regulares como en escuelas especiales (especialmente Haití, Nicaragua y Honduras), además de la existencia de una selección sobre cuáles estudiantes asisten a escuelas regulares o especiales de acuerdo con el tipo de discapacidad (Haití y Nicaragua).

Se destaca también, la existencia de una barrera específica para la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad intelectual, una vez que se les impide matricular en el sistema regular, a pesar de que existe una política de educación inclusiva en el país (Argentina, Brasil y El Salvador); y sobre el rechazo de las matrículas de las personas con discapacidad por parte de las escuelas privadas (Argentina y Colombia).

Por ley las escuelas deben recibir a personas con discapacidad, pero siempre el padre de familia encuentra dificultad para que su hijo sea aceptado
(GUATEMALA)

Hay muchísimos casos de rechazo, especialmente en escuelas privadas. Hay familias en la Ciudad de Buenos Aires que han tenido que ir hasta a 40 escuelas hasta encontrar una. Ante esa situación, muchas familias se ven obligadas a ir a las escuelas especiales, y de hecho hay muchos niños matriculados en escuelas especiales
(ARGENTINA)

Dependiendo de la situación de discapacidad, si es leve [le remiten a] un centro de educación ordinaria. Si es moderada o severa, le remiten a un centro de educación especializada de acuerdo al tipo de discapacidad
(ECUADOR)

Las instituciones educativas de Educación Básica Regular reciben a estudiantes con “discapacidad leve y moderada” en los niveles de inicial, primaria y secundaria. A su vez, los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) reciben a estudiantes con discapacidad “severa y multidiscapacidad” en los niveles inicial y primaria
(PERÚ)

Desde la **comunidad educativa**, se les preguntó específicamente si las personas con discapacidad deberían asistir a escuelas regulares, el 49% opinó que sí y en cualquier situación, mientras que otro 49% de personas seleccionó la respuesta: “Sí, en algunos casos”. Significativamente, **solo el 2% contestó negativamente esta pregunta.**

Para estos últimos casos, la consulta solicitaba que explicasen su opinión. Las respuestas presentadas apuntaron a la falta de una formación docente adecuada y la ausencia de estrategias diversificadas para respetar el proceso de aprendizaje de las(os) estudiantes.

En este país la docencia no está preparada para lidiar con algún tipo de discapacidad. Para los estudiantes es superdifícil encontrar los medios y lugares adecuados
(COSTA RICA)

A forma como o conhecimento é estimulado em escolas regulares não é suficiente para que o aluno com deficiência consiga se desenvolver plenamente em suas habilidades, pois seu tempo é distinto dos demais
(BRASIL)

Por su parte, algunas de las personas que seleccionaron la opción “Sí, en algunos casos”, afirmaron que algunos tipos de discapacidad exigirían tipos específicos de apoyos no encontrados en la escuela regular.

Algunos casos requieren de profesionales específicos en algunas áreas y de múltiples ayudas
(COSTA RICA)

Las personas sordas que se comunican en LSM [lengua de señas mexicana] habrían de ir primero a escuelas para personas con discapacidad auditiva que les enseñen en lengua de señas como su lengua materna, para luego poder asistir a educación regular con apoyo de un intérprete
(MÉXICO)

Queda claro, de esa manera, que, en ningún caso consultado, los y las participantes defienden la separación de personas con discapacidad en escuelas especiales como principio, el 2% que dijo que no deberían estar en la enseñanza regular justificaron diciendo que “las escuelas regulares todavía no están plenamente preparadas para asegurar una efectiva acogida de las personas con discapacidad”. Sin embargo, esta afirmación ya ha sido contestada por los defensores de la educación inclusiva, que los consideran una trampa, pues el sistema nunca va a estar preparado con las personas con discapacidad afuera de la escuela, hay que proveerse de antemano de recursos que faciliten la inclusión y seguir con la oferta de lo que sea necesario hacia la plena participación de las personas con discapacidad.

Maíra Soares



2. INGRESO, PERMANENCIA Y TRAYECTORIA EDUCATIVA

En ese eje analítico, la Consulta quiso indagar sobre los factores que puedan contribuir positiva o negativamente en el ingreso, la permanencia, el flujo y conclusión de la trayectoria educativa de las personas con discapacidad.

El **97% de las personas participantes afirmó** observar alguna **forma de discriminación contra las personas con discapacidad en el sistema educativo de su país**. Al comentar esta percepción, las y los participantes mencionan las siguientes manifestaciones de discriminación:

- **Restricción o denegación de matrícula para estos estudiantes en el sistema regular:** “se niega o se restringe la matrícula a estudiantes con discapacidad aduciendo (alegando) que no se cuenta con los medios y preparación necesaria para atender a las necesidades específicas del estudiante, o que las vacantes (2 mínimo por aula) se encuentran completas”; “La excusa más frecuente por parte de los docentes es que no fueron preparados para eso”.
- **Cobro de costos diferenciados:** “Se exigen pagos adicionales a los regulares a las familias por la atención a sus hijos(as) con discapacidad, asociándolos a los servicios de apoyo o recursos utilizados”.
- **Las y los estudiantes no participan de las evaluaciones estandarizadas:** “Durante la Evaluación Censal (ECE), rendida anualmente por los estudiantes de 2° y 4° de primaria en las áreas de comunicación y matemática, se retira a estudiantes con discapacidad para evitar que el promedio de los resultados de la escuela se vea afectado” (Perú).
- **Baja expectativa sobre las capacidades de las(os) estudiantes:** “Las percepciones sobre la discapacidad en el sistema educativo son en su mayoría negativas, se cree que no pueden alcanzar los contenidos, que no pueden aprender o que pueden aprender hasta un cierto punto. No hay conocimiento del modelo social de la discapacidad y de los derechos que tienen las personas con discapacidad”.
- **Oferta educativa de baja calidad – “Evaluación común basada en piedad”:** “Docentes no preparados regalan notas como para ´deshacerse´ del estudiante”.
- **Segregación y desigualdad de oportunidades:** “A segregação em salas ou escolas especiais também são tipos de discriminação, assim como o não acesso ao mesmo currículo, a falta de atendimento especializado para aqueles que necessitam e a ausência de materiais e outros recursos de acessibilidade voltados à supressão de barreira de acesso a espaços, pessoas, práticas pedagógicas e recursos didáticos”.
- **Rechazo por parte de estudiantes sin discapacidad y de las familias que conlleva a dejar la escuela:** “Se tiende a creer que son menos capaces, no se les apoya en sus procesos de socialización,

los padres de los compañeros se oponen a que tomen clase juntos porque según ellos, van a hacerlos atrasar y a bajar el rendimiento del resto del curso”.

- **Vergüenza y estigma social:** “En general en áreas rurales son los propios padres los que esconden a sus hijos con discapacidad y en áreas urbanas los perciben como diferentes, no los incluyen”.
- **Exclusión:** algunas de las respuestas mencionan que las personas con discapacidad son tratadas con lastima, aisladas del resto de las personas y no son tomadas en cuenta.
- **Prácticas discriminatorias contra grupos específicos de la población con discapacidad:** “Se dan procesos de discriminación en especial hacia niñas con discapacidades, estudiantes de las zonas rurales con discapacidades y para aquellos con discapacidad intelectual y psicosocial”.

La Consulta indagó respecto **las razones por las cuales las y los estudiantes con discapacidad no asisten a la escuela**. Los dos motivos más mencionados fueron: que las **escuelas no son accesibles**: 105 respuestas y la **falta de información respecto del derecho a la educación inclusiva**: 102 respuestas. La **discriminación** por parte de otras/os estudiantes o docentes surge en tercer lugar (81), seguido por la **dificultad de transporte** (69), **falta de apoyo familiar** (67) y **falta de dinero** de la familia (62). En menor medida, apuntaron para: la **ausencia de cupos** (28) y la **imposibilidad de realizar la matrícula** (9).

Maíra Soares



En lo que respecta a la selección de la opción “otros” presentaron las siguientes razones de exclusión educativa: “Los padres y madres de familia prefieren no enviarlos por **falta de ayuda y empatía por parte de los docentes y de los directores**”; “Las escuelas no quieren recibirlos porque les da **miedo que baje su estatus**”; “Muchas veces **las escuelas son expulsivas**”; “Hay **discriminación desde el modelo médico, para acceder al cupo piden pruebas clínicas que demuestren que el estudiante puede estar en el aula y esto es una barrera demasiado difícil de vencer todavía**”; “La **lejanía del hogar con respecto a los centros educativos**, por ejemplo, los pueblos indígenas que viven en las montañas o zonas muy alejadas con difícil acceso”

Es importante destacar que aproximadamente dos tercios de los/as participantes (62%) afirmó que en su municipio o pueblo no se ofrece **transporte accesible gratuito** para que ellos/as concurren a los centros educativos. A esta pregunta estimulada, el 26% de los/as participantes informó existir este tipo de política pública en su localidad, mientras el 9% dijo no saber y el 3% no contestó.

Parece 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, aparece como fundamental la necesidad de ampliar la difusión sobre el

Carlos Felipe Pardo



trabajo de incidencia de las organizaciones de la sociedad civil (que muchas veces actúan accionando la justicia para asegurar este derecho en los países). Asimismo, se puede deducir que este tipo de información también debería ser más conocida en los órganos y por gestores/as del Estado, una vez que se menciona diversas veces en este cuestionario que el avance en la inclusión en los centros educativos (y en aulas) depende de “la voluntad” o del “compromiso” de directivos/as y docentes.

En ese sentido, es comprensible que uno de los factores de exclusión más seleccionados sea la discriminación por parte de otras/os estudiantes o docentes, lo que además de referirse a una demanda por cambio de actitudes y por la superación de prejuicios y estereotipos en nuestras sociedades, se relaciona con la falta de reconocimiento de que el acceso a la educación como un derecho de toda persona con discapacidad.

La consulta también indagó sobre la opinión de las personas relativa a **las principales barreras** que estudiantes con discapacidad encuentran para **permanecer en su trayectoria educativa**, desde la primera infancia hasta la enseñanza superior.

Ante esta pregunta abierta, los motivos más mencionados hicieron referencia a la **insuficiente formación de docentes** para la atención a la diversidad, incluyendo menciones sobre el **“poco compromiso” o “interés”** también por parte de directivos/as y equipos de las escuelas en este tema. En seguida, se mencionó la **falta de apoyo familiar** y, en este caso, la mayoría no presentó más detalles sobre su opinión. Sin embargo, algunas respuestas fueron complementadas relacionando esta **falta de apoyo familiar a los siguientes obstáculos: dificultad financiera, desinformación, falta de compromiso y falta de tiempo para apoyar la trayectoria escolar de sus familiares y “vergüenza”**.

Los y las participantes también indicaron como una barrera la **ausencia de apoyos pedagógicos y de materiales** en distintos formatos para asegurar esta atención educativa. Asimismo, en menor cantidad, hay menciones a la **ausencia de metodologías y de estrategias diversificadas** (*“Currículo no adecuado”; “Les exigen cumplir con los mismos objetivos que el resto del grupo, no se reconoce la flexibilización como estrategia”*), que de cierta manera se puede relacionar con la oferta de apoyos pedagógicos y de recursos materiales dirigidos a atender las necesidades de las personas con discapacidad.

Luego, la **discriminación y la promoción de culturas segregadoras** aparecen otra vez para explicar también las barreras a la permanencia y flujo en la trayectoria educativa (*“El desconocimiento de las otras personas en relación con la discapacidad, el temor que genera no saber cómo trabajar con ellos en el aula”; “La legitimación de la escuela especial como espacio de segregación desde el mismo ámbito docente”*). En este mismo tema, se subrayó la **existencia de barreras actitudinales** presentes en la comunidad (*“No están capacitados para tener niños con Autismo y NO quieren capacitarse en la mayoría de los casos”; “Rechusa de la escuela en matricular o incluir estos estudiantes”*), así como la **persistencia de estereotipos y prejuicios** (*“Maestros que consideran que los estudiantes no pueden aprender”*) (*“No se estimula a derribar esos prejuicios en la comunidad escolar, con otros estudiantes”*).

La **falta de accesibilidad en las escuelas**; la **dificultad económica** de las familias con personas con discapacidad (*“Dificultades financieras para pagar al acompañante si se estudia en educación privada regular”*) y el **desconocimiento sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad** también volvieron a ser citados.

Las respuestas también señalaron las **barreras arquitectónicas y físicas** del entorno escolar, la **falta de transporte accesible** (una respuesta aborda particularmente la gratuidad), la dificultad de acceder a las escuelas (falta de cupos y “acceso restringido de escuelas regulares”, por ejemplo); entre otros motivos mencionados en menor cantidad.

Vale la pena destacar otros motivos menos citados en esta pregunta, pero que ponen de relieve aspectos que van más allá de los comentarios ya presentes en otras respuestas dadas a la Consulta y que se relacionan con accesibilidad, apoyos, formación docente y el desconocimiento sobre el derecho a la educación. Así:

- La **baja calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje** impartido a estudiantes con discapacidad y que les dificulta acceder a las siguientes etapas educativas (*“Bases inútiles de la educación primaria, por tanto, en la secundaria les cuesta mucho integrarse al ritmo de los profesores y demás, ya que por lo general los colegios a los que asisten las personas con discapacidad son regulares”*), así como la escasa oferta educativa en las distintas etapas de enseñanza (*“No existe educación superior pública para personas con discapacidad intelectual con grado grave y moderado”*; *“Que en la enseñanza media, se reducen al 90% los centros de enseñanza públicos que atiendan personas con discapacidad”*).
- Otras respuestas se refieren particularmente al tema de **las evaluaciones**. Las respuestas que subrayaron este motivo afirman que las escuelas rehúsan a los y las estudiantes con discapacidad por considerar que su desempeño académico podría perjudicar su posición en estas evaluaciones (*“Las escuelas temen su bajo desempeño en las evaluaciones”*; *“Tengo entendido que en los niveles primarios muchos no aceptan porque estos niños no responden a las evaluaciones censales, por ende, baja las calificaciones de las maestras”*; *“Se establecen pruebas estandarizadas que los excluyen”*).

Yo veo la inclusión como un respeto a todas las personas con discapacidad o sin discapacidad. Lo que sí debemos de estar trabajando todos los apoyos juntos y docentes regulares. Que el docente se interese por ese niño o niña que lo vea como persona con derechos y obligaciones. Que ponga todo lo que está de su parte para enseñarle. Cuando se respete eso habrá inclusión
(PAÍS NO IDENTIFICADO)

Respecto a **la garantía de la conclusión de los estudios**, y concretamente en lo relativo a la pregunta si en la escuela *las personas con discapacidad que finalizan sus estudios reciben sus diplomas*, el 83% contestó positivamente, el 12% dijo no saber y el 3% no contestó la pregunta. Quienes contestaron negativamente (2%), subrayan que tales estudiantes enfrentan dificultades en recibir certificados iguales a los de las y los estudiantes sin discapacidad, lo que les impide seguir estudiando o ingresar al mercado laboral.

El problema surge en el nivel medio, que es obligatorio desde 2006. Aquí, con la excusa del currículo adaptado, suele negarse el certificado oficial que le acredita los estudios secundarios completos. Como consecuencia, no puede acceder al mercado laboral ni proseguir los estudios superiores
(ARGENTINA)

Lo mismo comentaron otros participantes que, no obstante, eligieron las opciones “Sí” o “No sé”.

Existen casos en que reciben sus títulos de bachiller o certificados, pero esto no es importante. La educación que reciben y el reconocimiento que se le da a través de un documento no es real, porque esta educación no le servirá en la realidad para trabajar o continuar estudios superiores
(BOLIVIA)

Pero no tienen ninguna validez es solo un cartón
(COSTA RICA)

Para conocer otros tipos de dificultades que las y los estudiantes pueden enfrentar para permanecer en su trayectoria escolar, la Consulta les preguntó: *En su escuela, ¿las y los estudiantes con discapacidad participan de las actividades en el aula, de las prácticas deportivas y de las actividades extraescolares junto con los/as estudiantes sin discapacidad?* El 47% afirmó que participan de todas las actividades, mientras el 39% afirmó que participan solamente de algunas actividades. El 8% afirmó que no participan, el 3% dijo no saber y el 3% no contestó la pregunta.

Por exemplo em Educação Física, ficam fazendo coisas mais simples e às vezes nem isto. Em outras atividades o professor nem dá porque acredita que o aluno não consegue fazer, ninguém quer “perder tempo” (...) o objetivo é bater metas com a sala toda, e este aluno que requer mais atenção infelizmente vai ficando para trás
(BRASIL)

Há atividades que demandam infraestrutura não disponível, seja para transporte aos locais ou carência de condições adequadas para recepção de pessoas com deficiência nos locais, seja por falta de tecnologias assistidas em bibliotecas, laboratórios e salas de aula
(BRASIL)

Finalmente, también fue señalado por parte de los y las participantes que la poca participación está relacionada a un tipo de visión y a la baja expectativa del equipo docente respecto a las capacidades y logros de las personas con discapacidad.

A veces se cree que no es necesario que participen
(COSTA RICA)

No los involucran porque muchas veces no los creen capaces de desarrollar ciertas habilidades pero en realidad no lo hacen porque no les dan oportunidad
(COSTA RICA)

Algunos estudiantes no les integran, y docentes poco preparados no contribuyen para que la inclusión se logre
(ECUADOR)

Vale decir que las respuestas tanto de la comunidad educativa como de las organizaciones de la sociedad civil y academia fueron en la misma línea. Algunos puntos adicionales que aparecen en cuanto a las barreras para la permanencia, se subraya la **baja inversión pública en el sistema educativo, poco interés de las autoridades políticas** en el tema y en el cumplimiento de las

leyes que garantizan los derechos de las personas con discapacidad; la **falta de conocimiento sobre experiencias exitosas** de educación inclusiva; la **persistencia del modelo rehabilitador** entre las y los profesionales de la educación; la **ausencia de políticas de apoyo a las trayectorias educativas**; así como la **transferencia de la responsabilidad del sistema educativo a las familias y estudiantes** con discapacidad para su permanencia en el sistema educativo.

La comunidad educativa, especialmente los directores, docentes y las familias, manifiestan su rechazo hacia los procesos de inclusión de personas con discapacidad en aulas regulares. Esta actitud representa una de las barreras más difíciles de vencer, pues requiere un proceso de información y sensibilización permanente, e implica el punto de partida para iniciar el fortalecimiento de capacidades de los agentes educativos para la atención a la diversidad
(PERÚ)

La Consulta indagó específicamente sobre la garantía del derecho a la educación de las **personas jóvenes y adultas (EPJA) con discapacidad**: el **80% consideró que en sus países este derecho no se encuentra asegurado para esta población**. Solo el 13% contestó positivamente a esta pregunta y el 7% dijo no saber.

Entre quienes contestaron que el **derecho de personas con discapacidad a la EPJA no se cumple**, observan que dichas personas suelen encontrar muchas dificultades para tener acceso a la educación a lo largo de su vida y, en ese sentido, reciben educación de poca calidad, llegando a la edad adulta no alfabetizadas. A la escasez de la oferta educativa se suma la falta de materiales didácticos adaptados y de estrategias pedagógicas para la inclusión de esta población (Brasil, Colombia, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua y Perú).

Por su parte, quienes contestaron positivamente las respuestas no indicaron marcos políticos o programáticos que puedan ser mencionados, con excepción del caso de Costa Rica en donde, según las personas participantes de este país, existe una política para la EPJA a la cual las personas con discapacidad pueden acceder.

Hay una gran cantidad de adultos con discapacidad que no tienen adquirido aprendizajes instrumentales básicos a pesar de haber asistido largos años a las escuelas especiales
(ARGENTINA)

No existen suficientes instituciones de educación de adultos y poco conocimiento cómo incluir a la persona con discapacidad
(NICARAGUA)

La EPJA no es debidamente atendida en el país, y la población adulta con discapacidad es la más marginada
(PERÚ)

En respuesta a la pregunta relativa a si la política educativa garantiza la acreditación o certificación de estudiantes con discapacidad que están en las escuelas regulares para que concluyan sus estudios, dos tercios de participantes (59%) contestaron positivamente la pregunta, el 38% afirmó que no está asegurado y el 3% dijo no saber contestar.

Sin embargo, las distintas informaciones presentadas por los(as) participantes de un mismo país al respecto no permiten identificar de manera adecuada en cuáles países hay una política “reglamentada” sobre este tema y de qué manera se garantizan las certificaciones a las personas con discapacidad que acceden al sistema regular, así como su reconocimiento oficial para que puedan seguir su trayectoria escolar.

Las y los participantes de Argentina destacan que una reciente resolución del Consejo Federal de Educación¹⁵ representó un avance en la acreditación de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que están en las escuelas regulares de este país.



Felipe Mebarak

15 Resolución 311/2016: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/RES_311_CFE.pdf

3. ACCESIBILIDAD Y ADAPTABILIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La Consulta quiso conocer la opinión de las y los participantes respecto a la adaptabilidad de los centros educativos de sus países para atender a las necesidades de las personas con discapacidad, a través de una pregunta sobre infraestructura y otra sobre la política de los Estados para ofrecer materiales didácticos en formatos accesibles, así como apoyos pedagógicos, humanos o tecnológicos en las escuelas regulares.

Respecto a la primera pregunta, la mayoría de los y las participantes de la **sociedad civil y la academia** (65%) **clasificaron como malas las condiciones de infraestructura de los centros educativos para atender a las necesidades de las personas con discapacidad así como la existencia de dispositivos específicos** (como rampas, comunicación visual, uso de lenguas de señas, entre otros). El 34% las consideraron regulares y el 1% dijo que eran buenas¹⁶. Es importante destacar que las y los participantes que eligieron las opciones “mala” y “regular”, de manera general, presentaron las mismas observaciones respecto a la oferta insuficiente de escuelas con infraestructura accesible.

Aunque consideren que se puedan verificar avances y recientes inversiones financieras por parte de algunos Estados en la adaptación de la infraestructura de las escuelas, las y los participantes llamaron la atención sobre el **financiamiento público insuficiente dirigido a la educación pública y cómo esto se refleja en las condiciones precarias de los centros educativos y en la escasez de adaptaciones físicas para las personas con discapacidad**, en particular. En ese sentido, algunos/as participantes pusieron de relieve que las barreras arquitectónicas en las escuelas son factores que llevan a la deserción o a la exclusión educativa de las personas con discapacidad. Igualmente, reforzaron que las **dificultades son aún más graves para la población de la zona rural** en este aspecto. En general, los/as participantes consideraron que la estructura de las escuelas presenta muchos problemas como la falta de rampas, baños adaptados, señalización, el uso de lengua de señas, entre otros.

Embora o Estado e a legislação tenham canalizado esforços no sentido de dotar as escolas de acessibilidade arquitetônica, um olhar mais cuidadoso acerca da infraestrutura revela múltiplas barreiras: rampas com inclinações inapropriadas, ou edificações cujo acesso se faz exclusivamente por escadas, portas estreitas, banheiros sem adequações corretas, iluminação incorreta, mobiliários e equipamentos sem adequações, muitas barreiras nas vias: jarros, bancos etc.
(BRASIL)

¹⁶ Pese la elección de esta alternativa, el/la participante comentó en su respuesta cualitativa que no hay infraestructura accesible en los centros educativo de su país



Cuando se les preguntó si, en su país, el Estado asegura la distribución de materiales didácticos en distintos formatos accesibles, así como la oferta de apoyos pedagógicos humanos o tecnológicos en las escuelas regulares, para responder a las necesidades de las personas con distintas discapacidades, el 56% respondió negativamente. A su vez, el 31% consideró que esta política está asegurada por sus gobiernos, y el 13% dijo no saber o no contestó la pregunta.

La mayoría de los y las participantes afirmó que en sus países es **escasa la oferta de profesionales de apoyo, de materiales adaptados y de recursos tecnológicos** para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad. Se mencionaron también situaciones en que hay oferta de materiales y de recursos humanos y tecnológicos, pero estos no son suficientes para atender al conjunto de estudiantes con discapacidad; la **distribución entre los centros educativos es desigual** o sus formatos adaptados responden a un único tipo de discapacidad (Brasil, México y Perú). Asimismo, algunas respuestas citaron casos en que **se exige de la familia la responsabilidad por garantizar materiales en formatos adaptados o profesionales de apoyo** (Colombia y El Salvador).

Se distribuyen textos en Braille a todas las escuelas que registran la matrícula de estudiantes con discapacidad visual. Sin embargo, esta información no es adecuadamente recogida, por lo que existen muchos retos y dificultades en la eficacia de dicha distribución
(PERÚ)

Es baja la elaboración de materiales didácticos para personas con discapacidad, así como la oferta de apoyos pedagógicos humanos o tecnológicos en las escuelas regulares
(BOLIVIA)

Por otra parte, quienes contestaron positivamente a la pregunta mencionaron, por ejemplo, la existencia de una política para la distribución de libros didácticos en formato accesible (Brasil y Costa Rica) y la oferta de netbooks (Argentina) e intérpretes de lengua de señas (El Salvador). No obstante, se señala que hay casos en que los materiales no son utilizados debido a la falta de apoyo pedagógico al docente y se enfatiza una vez más la poca atención que las escuelas de las zonas rurales reciben en ese sentido.

Son entregados anualmente ciertos “kits escolares diferenciados” por tipo de discapacidad, sin embargo, los mismos son kits estándar y no se ajustan necesariamente al ajuste razonable específico del alumno. Tampoco llegan al inicio de clases y no se da cobertura al 100% de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad
(PARAGUAY)

Desde la comunidad educativa, específicamente, el cuestionario presentó a estos/as participantes una pregunta estimulada sobre su percepción respecto a la **infraestructura de sus centros educativos**, teniendo en cuenta si estos respondían a las necesidades de las personas con distintas discapacidades (con la oferta de rampas, comunicación visual, uso de lenguas de señas, etc.). Casi la mitad de los/as participantes (49%) consideró regular la infraestructura de las escuelas, mientras el 33% eligió la opción “mala”. Un pequeño número de participantes la evaluó como “buena” (el 14%) y el 4% no contestó la pregunta.

La consulta también solicitó información sobre la **oferta de materiales educativos en distintos formatos** a los/as estudiantes con discapacidad, como materiales en braille, en lengua de señas, etc. En ese sentido, las respuestas indican que esta es una brecha significativa en las políticas actuales de promoción de educación a las personas con discapacidad: más de la mitad (54%) afirmó que las personas no reciben materiales adaptados. A su vez, un tercio (33%) informó que sus escuelas ofrecen este tipo de material educativo, mientras el 10% dijo no saber y el 3% no contestó la pregunta.

Finalmente, la consulta solicitó a estos/as participantes información sobre la **gratuidad de la oferta de atención educativa** dirigida a las personas con distintas discapacidades, preguntándoles si aquellos/as que asisten a las escuelas regulares tienen que pagar por materiales educativos adaptados, profesionales especializados y apoyo pedagógico complementario. El 52% afirmó que los/as estudiantes con discapacidad no tienen que pagar por estos apoyos y solo el 24% respondió positivamente a esta pregunta. El 22% dijo no saber y el 2% no contestó la pregunta.

Entre los/as que contestaron que las y los estudiantes no pagan por este tipo de apoyo, están participantes de Brasil y Costa Rica. En el caso de Brasil, sin embargo, hay relatos contrarios, que si bien reconocen la gratuidad del material, mencionan su ausencia en el aula, sugiriendo un desafío de gestión. *“Tem um professor especialista em educação inclusiva [na escola]. Porém, o material necessário para seu trabalho não tem. É muito difícil. Desanimador”*.

Entre los/as que contestaron positivamente a la pregunta, es decir, que las familias tienen que pagar por recursos adaptados, se mencionaron docentes de apoyo (Argentina y Colombia) e intérpretes de Lengua de Señas (Bolivia y El Salvador), además de los materiales en distintos formatos.

Como madre de familia pago una mensualidad más cara que el resto de los niños del mismo nivel escolar, pago a un costo alto los materiales y debo pagar de manera independiente al docente acompañante (salario, seguridad social, uniformes, transporte
(COLOMBIA)

Tienen que mandar a imprimir en grande los libros de texto, comprar tijeras adaptadas, adaptador de lápiz, tablet, pupitre adaptado. [Además] pagar un salario a una persona que les asista en el uso del sanitario, traslado alimentación y en el aula
(COLOMBIA)

Estos no los ofrece la institución. Conozco algunas personas ciegas que pagan para que otras personas graben con su voz lo que ellos deberían leer.
(HONDURAS)

Asimismo, se observa todavía que los/as docentes de su país desconocen acciones del Estado de distribución de materiales adaptados para los niveles inicial y primario.

También existe una biblioteca accesible creada por una ONG que celebró convenio con las editoriales que venden los textos más utilizados en los términos del Tratado de Marrakech¹⁷. Pero esta información no está lo suficientemente distribuida como para ser más y mejor aprovechada
(ARGENTINA)

¹⁷ <http://www.wipo.int/treaties/es/ip/marrakesh/> (Adoptado en el 2013, el Tratado de Marrakech facilita el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso)

4. FORMACIÓN DOCENTE

Aunque la cuestión de la formación docente apareció en las respuestas espontáneas de los y las participantes, respecto a barreras de acceso y permanencia, bien como sobre cuestiones estructurales de los sistemas y políticas educativas, al indagar específicamente sobre ese punto, el 60% de los/as participantes consideraron que no se implementa en sus países una política para la formación inicial y continuada de docentes respecto a la educación de personas con discapacidad. A su vez, el 25% afirmaron que hay una política de este tipo y otros 15% dijeron no saber o no contestaron la pregunta.

La gran mayoría de participantes señaló la ausencia de este tema en la formación inicial docente, afirmando que esto no está presente en los currículos de las facultades y universidades o todavía aparece de manera incipiente. Algunos participantes mencionaron la existencia de la carrera de educación especial en las universidades.

Asimismo, parte de las respuestas enfatizaron que la formación continuada en este campo se caracteriza por la realización de talleres, cursos virtuales o iniciativas “aisladas”, que no llegan a todos/as los/as docentes y por eso no se puede evaluar como una política educativa consistente. Además, se enfatiza las pocas acciones en este campo destinadas a docentes de la zona rural.

Para estos/as participantes, la falta de una política de formación docente impide la superación de una de las barreras de permanencia de las personas con discapacidad en la educación regular: el rechazo por parte de algunos/as profesores/as o gestores/as públicos en recibir estudiantes con discapacidad en clases regulares bajo el argumento de que no tienen conocimientos suficientes para esto.

No se cuenta con centros de formación profesional que ofrezcan la carrera integrada, aunque la mayoría de mallas curriculares de la carrera docente regular incluya cursos de educación especial bajo la modalidad opcional. En ese sentido, el docente de una escuela regular considera que los estudiantes con discapacidad de su aula no son su responsabilidad, y que él no cuenta con la preparación para atenderlos adecuadamente
(PERÚ)

Es interesante resaltar que entre los/as participantes que respondieron positivamente a la pregunta, muchos/as observan que las experiencias en ese sentido son escasas y reciben poca inversión por parte del Estado. Una excepción se escuchó desde Nicaragua, cuando un/a respondiente menciona

la participación de las organizaciones de personas con discapacidad en la formación de los docentes respecto al tema en su país (*las y los estudiantes en las escuelas normales cuentan con los contenidos de la educación inclusiva, hasta las organizaciones de personas con discapacidad participan en dicha educación de normalistas*).

La **comunidad educativa** por su parte, en relación con la pregunta de si en sus escuelas, los y las **docentes están preparados para la educación inclusiva**, el 33% consideró que están poco preparados, el 30% consideró que no están preparados, el 26% dijo que están medianamente preparados, mientras que **solo el 5% evaluó que los/as docentes de sus centros educativos están bien preparados/as**. El 3% no contestó y el 3% dijo no saber.

De acuerdo con estas respuestas, se puede observar, por lo tanto, que 63% **afirma que los/as docentes no están preparados o están poco preparados**, llamando la atención una vez más para una necesaria política de formación para la educación inclusiva en la región. Vale la pena recordar que el 47% de los/as participantes de este cuestionario son docentes (y el 5% se identificó como director/a y el 4% como gestor/a), lo que nos permite reflejar la manera en la que los/as profesionales de la educación evalúan su formación en este tema y podría evidenciar su propia demanda por políticas consistentes en este sentido.

Secretaría de Movilidad de Medellín



5. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CURRÍCULOS

Más de la mitad del conjunto de participantes de la **sociedad civil y la academia (54%) afirmaron que en sus países las y los estudiantes con discapacidad no tienen acceso al mismo currículo que aquellas y aquellos sin discapacidad**; el 40% consideró que es el mismo currículo y el 6% dijo no saber.

Entre las respuestas negativas, se advirtió a su vez, que las adaptaciones curriculares suelen significar en realidad la reducción de los contenidos ofrecidos a estudiantes con discapacidad, limitando sus aprendizajes. Se llama la atención sobre que este tipo de medida puede dificultar la obtención de la certificación (diploma) por parte de estudiantes, dado que no han recibido los contenidos mínimos previstos en el currículo nacional (Argentina).

Por otra parte, también se observó que hay un abordaje pedagógico homogéneo en el sistema educativo, que no considera las distintas necesidades de las y los estudiantes.

En la experiencia de trabajo, recibimos quejas de padres, madres y de instituciones que trabajan en apoyo a la inclusión educativa que estudiantes con discapacidad, generalmente no siguen el currículo de sus compañeros de curso
(BOLIVIA)

Pesquisa elaborada pela Mais Diferenças para a Unesco em 10 municípios com bons indicadores em educação inclusiva demonstra que o acesso a um currículo comum ainda é um dos principais desafios da educação inclusiva. É comum o uso de currículos adaptados/simplificados em lugar da diversificação das práticas pedagógicas considerando as características diferenciadas dos alunos.
(BRASIL)

Por otro lado, entre quienes afirman que en sus países se garantizan estrategias para ofrecer el mismo currículo, se subraya que esta no es una práctica presente en todos los centros educativos (Costa Rica, El Salvador, Perú); o que se tiene acceso al mismo currículo, pero no se ofrecen estrategias pedagógicas diversificadas (Honduras y República Dominicana).

Se nota que la comunidad educativa tiene una percepción más positiva respecto a la posibilidad de que estudiantes con discapacidad tengan **acceso al mismo currículo que estudiantes sin discapacidad**, considerando que la mayoría de las respuestas fue positiva (44%). Sin embargo, el 36% de respuestas fue negativa, el 17% no sabe y el 3% no contestó la pregunta.

Entre quienes contestaron positivamente, se menciona: la elaboración de proyectos pedagógicos individuales; el trabajo conjunto entre el docente de atención especializada y el/la docente regular en las adaptaciones del currículo y modificaciones en las formas de evaluación para analizar el aprendizaje del o de la estudiante, asegurándoles el acceso a los mismos contenidos. Por otra parte, algunos/as participantes observan en este mismo grupo de respuestas que los/as estudiantes con discapacidad tienen acceso al mismo currículo, pero sin la oferta de recursos de accesibilidad.

Con relación a quienes contestaron de manera negativa, los comentarios se refieren también a esta ausencia de los recursos de accesibilidad, así como de equipos docentes con formación adecuada para diversificar sus prácticas pedagógicas. Hay comentarios sobre la oferta de un currículo simplificado para estos/as estudiantes (*Con actividades más sencillas que los mantienen ocupados; las y los docentes en general brindan contenidos mínimos y no hacen los ajustes necesarios*). Se menciona también la escasez de materiales adaptados. Parte de las respuestas ponen de relieve que la adopción de estrategias accesibles y diversificadas dependen de la “voluntad” o del “compromiso” de docentes y gestores/as (A veces sucede que tienen el mismo acceso al currículum, pero a veces no, depende de la escuela, los docentes y el personal de gestión y de cómo entre todos ellos trabajan en eso)

*Não tem acesso porque a primeira coisa que professor fala é que não tem formação pra isto, depois falta recursos materiais para adaptar atividades.
Fica sempre uma brecha entre boa vontade e falta de material*
(BRASIL)

Cuando se les pregunta a representantes de la sociedad civil y academia si en sus países, los y las estudiantes con discapacidad tienen acceso a **atención educativa complementaria**, individual o en grupo, el mismo porcentaje de participantes contestó positiva y negativamente a esta cuestión (44% cada), mientras el 10% dijo no saber y el 2% no contestó esta pregunta.

Entre quienes contestaron negativamente, la mayoría señala la ausencia de una política que ofrezca este tipo de apoyo pedagógico a estudiantes en sus países (Guatemala, El Salvador, Colombia, Ecuador, Honduras, México y Perú). Además, algunas respuestas indican que las familias pagan servicios privados para tener acceso a este tipo de atención complementaria (Argentina, Bolivia y Colombia). Las respuestas ponen de relieve todavía el número insuficiente de docentes en los centros educativos para ofrecer este apoyo pedagógico (Colombia), la escasa cobertura de

los servicios que funcionan como centros de apoyo a la inclusión y no atienden al conjunto de estudiantes (Paraguay), y la oferta de este tipo de asistencia en los centros educativos apenas en situaciones puntuales (Haití).

Entre quienes contestaron positivamente, se menciona la oferta de estos apoyos en el periodo del contra turno en las escuelas de educación especial (Argentina) y, por otra parte, la oferta de este tipo de apoyo solamente a los y las estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas especiales (Guatemala). Algunas de las respuestas destacan que en sus países se encuentran políticas para esta atención educativa complementaria, aunque su cobertura no sea suficiente (Brasil, Costa Rica, Perú) y se verifique una falta de articulación con las actividades desarrolladas en las clases regulares, además de la escasez de materiales y recursos pedagógicos.

Por otra parte, entre la comunidad educativa, la percepción es de nuevo positiva. El 48% opinan que hay atención educativa complementaria, individual o en grupo en sus centros educativos, mientras que el 35% afirmaron que las y los estudiantes no reciben este tipo de atención. A su vez, el 14% dijo no saber y el 3% no contestó la pregunta.

Entre quienes contestaron positivamente, se menciona la existencia de un/a “profesor itinerante”, la oferta de servicios de apoyo complementarios con docentes especializados/as, así como un “atendimiento en forma personalizada dentro de aula regular por un docente de educación especial”. Otros ejemplos de atención educativa citados en las respuestas incluyen soluciones improvisadas (como apoyo de estudiantes voluntarios) o más institucionales:

Existe en Salta una especie de apoyo a contra turno, el CEI (Centro Educativo Integral), a cargo de docentes en formación en educación especial por parte del Estado
(ARGENTINA)

Sim, tem a sala de recursos com uma professora especialista em educação especial que atende em grupo de até 5 alunos
(BRASIL)

Por otra parte, quienes afirmaron que **no existe este tipo de oferta**, destacaron que esto exige que las familias garanticen estos servicios muchas veces de manera privada (*Yo pago el docente acompañante y tres veces a la semana en horas de la tarde va donde la educadora especial. Hasta este año iba a Terapia de Lenguaje y a Terapia Ocupacional*). Vale la pena señalar un comentario que pone de relieve una vez más la dependencia de la decisión del o de la docente para recibir este tipo de apoyo: *No he visto que exista la atención individual y cuando mi hijo la requería fue dada como un favor de parte de un profesor que nos ayudó.*

Con respecto a las evaluaciones en las escuelas, cuando se le pregunta a la **sociedad civil y academia si existen políticas y procedimientos que respondan a las necesidades específicas de las y los estudiantes**, el 62% de participantes afirmaron que no, apenas el 28% contestaron que sí y el 10% no sabían.

Muchas de las respuestas comentaron que no se realizan adaptaciones en las pruebas para atender a las necesidades de estudiantes con discapacidad (Bolivia, Colombia, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, República Dominicana). Perú menciona adaptaciones para la participación de los/as estudiantes con discapacidad en la prueba “Evaluación Censal de Estudiantes”, promovida por el Ministerio de Educación de este país, en el 2016. Algunos/as participantes enfatizaron también que estos procedimientos dependen de la decisión del/de la docente o del centro educativo o universidad (Bolivia, Brasil, Ecuador y Perú).

En las evaluaciones nacionales de desempeño tampoco se toma en consideración a estudiantes con discapacidades. Sólo en los últimos exámenes y pruebas censales se ha introducido esquemas diferenciales, pero aún es algo muy incipiente
(COLOMBIA)

Todos los niños contestan las mismas evaluaciones, los niños con discapacidad pueden responderla con el apoyo del maestro o de un padre de familia, pero sin ninguna adecuación a la prueba que se imparte
(MÉXICO)

A su vez, quienes contestaron afirmativamente a esta pregunta, subrayan que aun cuando existe una normativa al respecto en sus países, estos procedimientos no son ofrecidos a todas las personas con discapacidad en los centros educativos (Argentina, Colombia, El Salvador y Costa Rica)

Por ley, existen políticas y procedimientos. En la práctica muchas veces es irrealizable. Por ejemplo, no todas las comunidades cuentan con impresoras braille, los tiempos para la adecuación de los materiales no son consistentes con los de la aplicación de las evaluaciones, etc.
(COLOMBIA)

Ya desde la comunidad educativa, las respuestas sobre este tema son nuevamente positivas, con el 62% que consideran que sí se ofrecen, el 22% que no se ofrecen, el 13% no saben y el 3% no contestó este punto.

6. PARTICIPACIÓN

En la consulta sobre este eje, centrado en conocer los niveles e instancias de participación de las personas con discapacidad en la toma de decisiones sobre las políticas públicas, **el 53% de participantes de la sociedad civil y academia afirmaron que en sus países existen instancias que aseguran la participación de las personas con discapacidad** –o de organizaciones que las representan– en la toma de decisiones. Por su parte, el 32% respondieron que estos espacios de participación no están asegurados en sus países, mientras el 15% dijeron no saber responder.

Se debe destacar además que, entre quienes contestaron afirmativamente, se han mencionado algunas dimensiones negativas de esta participación, como la poca influencia sobre la formulación e implementación de las políticas (Honduras y Costa Rica) y dificultades para garantizar que la representación en estas instancias refleje los intereses de las personas con discapacidad en los debates (Brasil y Colombia). Una excepción es el/la participante de Paraguay que considera que el foro nacional de participación en su país tiene un buen desempeño.

En lo que respecta a la participación en los debates y espacios de decisión en el ámbito de los centros educativos, **el 48% de participantes de la comunidad educativa consideró que las y los estudiantes mantienen algún nivel de participación en estas instancias**, el 34% contestó negativamente a la pregunta, 14% dijo no saber y el 4% no contestó este punto.

De manera general, las personas que contestaron positivamente consideran que se está fomentando la participación en el aula y en otros espacios educativos (Argentina, Bolivia, Brasil). Algunas de las respuestas señalaron también la participación en asambleas y centros de estudiantes, así como en elecciones para cargos directivos y gremios estudiantiles (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México).

Es importante destacar que en algunas de las respuestas se consideró que todavía es necesario realizar adaptaciones en estos mecanismos de participación para garantizar una participación efectiva (“Bueno en varios espacios, pero en otros aún falta fortalecer su participación en tanto no solo estén como espectadores, o como una simulación para que les tomen una foto”).

Evalúo [este mecanismo de participación] positivamente porque participan en la asamblea escolar y espacios de decisión dentro del aula. Esto hace orgánica, natural y fluida la relación entre niños y niñas con y sin discapacidad
(ECUADOR)

7. FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

La pregunta sobre el financiamiento educativo disponible, una condición esencial para la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad, se incluyó únicamente en el cuestionario dirigido a participantes de la sociedad civil y la academia. De manera general, se notó que el financiamiento público insuficiente dirigido a la educación pública se refleja en las condiciones precarias de los centros educativos y en la escasez de adaptaciones físicas para las personas con discapacidad.

Específicamente, se mencionó la insuficiencia de los recursos económicos destinados a la educación pública además de la falta de monitoreo sobre la efectiva ejecución del presupuesto destinado a los apoyos dirigidos a estudiantes con discapacidad (Colombia). Se identifican también algunas alusiones a la falta de transparencia y/o ausencia de precisión en las informaciones respecto al financiamiento educativo. Por su parte, otro grupo de participantes señaló que en sus países se mantiene el financiamiento dirigido a centros de educación especial (Bolivia y Honduras), cuestionando que ello supone la continuidad de una política de educación segregada para las personas con discapacidad.

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. Así, 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.



Alcaldía de Piñas



PRIVATIZACIÓN

Los efectos de la creciente privatización de la educación en la inclusión de las personas con discapacidad¹⁸

En las últimas décadas, se ha observado una tendencia global al crecimiento del sector privado en la educación, tanto en el nivel primario como secundario, y a la proliferación de instituciones comerciales con fines de lucro como prestadoras de dicho servicio público. De modo general, puede afirmarse que ello ha derivado en un abordaje educativo “de mercado”, basado en principios de eficiencia de costos, innovación, estandarización, autonomía, libertad de elección y competencia.

La creciente privatización de la educación ha nacido con diferentes objetivos, y opera de diversas maneras según el contexto. Principalmente, se ha gestado en el marco de la afluencia de las teorías neoliberales de los años ‘90, vinculadas al incremento de la libertad de elección y a la creación de un mercado educativo competitivo, lo que –según se argumentaba– mejoraría la calidad y eficiencia de la educación. Asimismo, en ciertos casos se ha desarrollado con el objeto de alcanzar a aquellos grupos históricamente excluidos del sistema educativo o para cubrir una demanda insatisfecha por los Estados (principalmente en países de América Latina, África y Asia). Es importante destacar que este fenómeno no se manifiesta en una única forma, sino a través de diferentes modalidades, que incluyen diversos tipos de contratos de participación público-privados (incluyendo, por ejemplo, los sistemas de vouchers y las escuelas “*charter*”, etc.), la prestación del servicio por parte de escuelas privadas (con o sin subsidio), de grandes cadenas internacionales educativas con fines de lucro, de instituciones sin fines de lucro, de organizaciones religiosas y no gubernamentales, entre otras.

Todo ello ha llevado a las/os expertas/os¹⁹ en el tema y a diversos organismos de derechos humanos a cuestionarse sobre la compatibilidad entre la creciente participación de los actores privados y la llamada “mercantilización” de la educación por un lado, y los estándares internacionales relativos al derecho a la educación inclusiva y en particular el objetivo de “no dejar a nadie atrás” por el otro.

¹⁸ Las conclusiones presentadas en este recuadro han sido extraídas de un documento realizado por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) con el apoyo de Open Society Foundations (OSF) para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, organizado por la UNESCO en Cali, Colombia en septiembre del año 2019. El documento se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371031>

¹⁹ En este tema, resultan de central importancia los Principios de Abidjan sobre las obligaciones de derechos humanos de los Estados de proveer educación pública y de regular la participación privada en la educación, adoptados en el año 2019 por un grupo de expertos/as internacionales en la materia.

Si bien parte de las investigaciones muestran algunos resultados positivos, principalmente vinculados a un aumento en los puntajes obtenidos en pruebas internacionales, la mayoría de los estudios en la materia resaltan los efectos adversos que tiene en términos de equidad educativa. La literatura académica tiende a ser muy crítica con el fenómeno de privatización educativa y la inserción de lógicas de mercado en la provisión de este servicio público, entendiendo que tiende a generar procesos de exclusión, segregación y estratificación que naturalmente tienen un impacto negativo en la educación inclusiva y conducen a la exclusión de diversos grupos de estudiantes, como las personas con discapacidad. Según señalan varios/as especialistas, las externalidades negativas están presentes primordialmente en el caso de escuelas con fines de lucro y en contextos de escasa o débil regulación y control por parte del Estado.

El impacto de estas lógicas se manifiesta de una manera singular sobre las personas con discapacidad, ya que se trata de un grupo que ha sido histórica y sistemáticamente excluido del sistema educativo general. Los principales efectos que tiene sobre esta población, según la bibliografía analizada, pueden agruparse en –al menos– tres campos:

1) Patrones de matriculación excluyente en escuelas privadas: de acuerdo con un creciente número de investigaciones, el incremento de actores privados en la educación y de sistemas educativos altamente competitivos impulsa el desarrollo de patrones de inscripción que tienden a excluir a las personas con discapacidad. La evidencia muestra que en diversos Estados existe una subrepresentación de estas/os estudiantes en las escuelas privadas o semiprivadas en comparación con su proporción en escuelas públicas. Esto se profundiza cuando se trata de personas que requieren apoyos más complejos o extensos. Asimismo, se ha sostenido que –cuando está permitido– las escuelas de gestión privada intentan seleccionar a las/os estudiantes en base a su “capacidad” o su comportamiento y –de estar prohibida dicha selección– intentan disuadir a quienes no cumplen con sus “parámetros esperados” de inscribirse, recurriendo a pretextos tales como “no es una buena opción para el/la niño/a”, “va a estar mejor en otra escuela”, “la escuela no tiene suficientes recursos para recibir estudiantes con discapacidad”, entre muchas otras.

De acuerdo a diversas fuentes, los incentivos más usuales de las escuelas para “reclutar” a determinados/as estudiantes y rechazar a otros/as, son: a) los supuestos costos más elevados que implicaría la educación de determinadas/os alumnas/os –incluyendo aquellos/as con discapacidad– por la realización de ajustes razonables o la provisión de apoyos que puedan requerir; y b) la búsqueda y selección de estudiantes con “alto rendimiento” en pruebas estandarizadas (en las que no se realizan ajustes razonables para personas con discapacidad) como modo de competir en el mercado educativo, tanto por el prestigio como por el financiamiento que en muchos casos depende de los resultados obtenidos

en dichos testeos. El hecho de que en muchos países las instituciones privadas (o semiprivadas) operen con cierta autonomía, estén reguladas por normativa diferente de la que rige en materia de educación pública y/o no se encuentren debidamente controladas por las autoridades estatales, permite que las prácticas discriminatorias expuestas anteriormente se lleven a cabo sistemáticamente y sin ninguna consecuencia para dichas instituciones.

2) Estratificación y especialización educativa: ciertos estudios evidencian que la introducción de lógicas de mercado en el sistema educativo produce un aumento de la segregación escolar. En este sentido, se ha documentado que la creciente privatización educativa tiende a una sobre-especialización de la educación y a la creación de escuelas privadas con programas educativos destinados a determinadas poblaciones o exclusivamente a aquellas personas que se considera que tienen “necesidades educativas especiales” (llamados “nichos” o “clusters” educativos). Ello se contradice con la noción de educación inclusiva, cuya esencia es educar en la diversidad.

3) Falta de ajustes razonables y apoyos: las lógicas de mercado y de competencia en el sistema educativo tienden a alentar la imposición de “modelos dominantes” de estrategia educativa y la estandarización de los métodos de enseñanza, los contenidos y las evaluaciones. Ello reduce la flexibilidad necesaria para la implementación de la educación inclusiva y la realización de ajustes razonables. Asimismo, se advierte una reticencia de las escuelas comunes privadas a efectuar las modificaciones que requieran las personas con discapacidad y una creciente tendencia hacia la privatización de los costos de los apoyos que pueda necesitar un/a alumno/a, ya sea obligando a las familias a financiarlos con sus propios recursos o imponiéndoles matrículas con costos diferenciales.

Como se observa, 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. La presencia de lógicas de mercado en el campo educativo puede resultar perjudicial para el ejercicio del derecho a la educación de aquellas/os estudiantes que no se ajusten a los parámetros definidos como deseables por los actores privados. Frente a ello, 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.

POR DOMINIQUE STEINBRECHER,
*abogada de la Universidad de Buenos Aires
que integra el Área de Discapacidad y
Derechos Humanos de la Asociación Civil
por la Igualdad y la Justicia (ACIJ)*





6 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 **augmentar 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 respecto a la educación inclusiva**, iniciativas que buscan promoverla y concretarla.

Así, pese a los avances sigue existiendo **un largo recorrido para la construcción de una cultura escolar verdaderamente inclusiva**. Como dice el CDPD, una de las características de la educación inclusiva es justamente “el respeto y el valor de la diversidad: todos los miembros de la comunidad discente tienen cabida por igual y el respeto por la diversidad se manifiesta independientemente de la discapacidad, la raza, el color de la piel, el sexo, el idioma, la cultura lingüística, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico, indígena o social, el patrimonio, el nacimiento, la edad o cualquier otra condición. Todos los alumnos deben sentirse valorados, respetados, incluidos y escuchados” (Observación General N° 4).

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 pedagógica 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 a inicios 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 **ponen 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 las y los respondientes de la Consulta consideró que el derecho a la educación de esta población no está asegurado para esta población – de hecho las respuestas mencionan en su amplia mayoría a 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.

Timothy Krause



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

Como se ha dicho anteriormente, 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 ciudadana.

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 sí porque 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.

Pese a 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 retroceso 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, de manera que 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.

En términos de políticas inclusivas son fundamentales 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 primordial que se reglamente el sector privado y se controle su accionar, de manera que no sea permitida la negativa del ingreso de estudiantes 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 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.

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 el 97% hayan afirmado que observan alguna forma de discriminación contra las personas con discapacidad en los sistemas educativos de su país es muy significativo, lo que demanda acciones inmediatas y potentes que miren a cambios de actitudes, superación de prejuicios y estereotipos en nuestras sociedades.

Pese a 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.

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 4 del CDPD.

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, traen una alerta las respuestas de la comunidad educativa, cuando dicen 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 para el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva. En particular, para que sean parte de la construcción de entornos inclusivos, cocreadores de estrategias que permitan la realización del derecho humano a la educación para todos y todas, incluyendo aquellos/as con cualquier discapacidad.

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, las personas 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 deben 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.

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 la 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 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 tomadas 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.

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. Así, 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.





CUESTIONARIO 1	CUESTIONARIO 2
PUBLICO: ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL Y ACADEMIA	PUBLICO: COMUNIDAD EDUCATIVA (ESTUDIANTES, DOCENTES, FAMILIARES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD)
Nombre:	Nombre:
Edad: ☐ menos de 25 años ☐ entre 25 y 40 ☐ más de 40 años	Edad: ☐ menos de 12 ☐ entre 12 y 18 ☐ entre 18 y 25 años ☐ entre 25 y 40 ☐ más de 40 años
Sexo:	Sexo:
¿Usted tiene algún tipo de discapacidad? ☐ Sí ☐ No	¿Usted tiene algún tipo de discapacidad? ☐ Sí ☐ No
En caso positivo, ¿cuál? ☐ Discapacidad física ☐ Discapacidad auditiva y sordera ☐ Discapacidad visual y ceguera ☐ Discapacidad intelectual y de desarrollo ☐ Sordoceguera ☐ Discapacidad múltiple	En caso positivo, ¿cuál? ☐ Discapacidad física ☐ Discapacidad auditiva y sordera ☐ Discapacidad visual y ceguera ☐ Discapacidad intelectual y de desarrollo ☐ Sordoceguera ☐ Discapacidad múltiple
Nombre de su institución:	Es:
Cargo (o puesto) en su institución:	☐ estudiante ☐ docente ☐ director/a ☐ gestor/a ☐ familiar de una persona con discapacidad ☐ otro
Ciudad:	Ciudad:
País:	País:
Si más de una persona está contestando en conjunto, por favor, comparta sus nombres:	
Correo electrónico:	*Antes de contestar, por favor pinche aquí para conocer algunos de los conceptos utilizados en esta encuesta

	¿Cuál es el tipo de escuela dónde estudia? ☐ Escuela regular ☐ Escuela regular con clases de educación especial (o sea, en esas clases solo asisten estudiantes con discapacidad) ☐ Escuela especial ☐ Otro Explique_____ Su escuela es: ☐ Pública ☐ Privada ☐ Subvencionada ☐ No sé Si usted es docente, director/a o gestor/a, trabaja en una escuela: ☐ Pública ☐ Privada ☐ Subvencionada ☐ No sé Definiría que la escuela dónde usted trabaja es: ☐ Escuela regular ☐ Escuela regular con clases de educación especial (o sea, en esas clases solo asisten estudiantes con discapacidad) ☐ Escuela especial ☐ Otro Explique_____ Si usted es docente, ¿tiene experiencia en trabajar con estudiantes con distintas discapacidades? ☐ SÍ ☐ NO Si tiene estudiantes con discapacidad en su aula, ¿cuáles son sus tipos de discapacidad? (se puede seleccionar más de una opción): ☐ Discapacidad física ☐ Discapacidad auditiva y sordera ☐ Discapacidad visual y ceguera ☐ Discapacidad intelectual y de desarrollo ☐ Sordoceguera ☐ Discapacidad múltiple
1. ¿Podría describir cómo se caracteriza la oferta de matrículas para las personas con distintas discapacidades en el sistema educativo de su país? Por favor, especifique si el sistema educativo ofrece matrícula en escuelas inclusivas, clases especiales en escuelas regulares, escuelas especiales, entre otros. <i>*Antes de contestar, por favor pinche aquí para conocer algunos de los conceptos utilizados en esta encuesta</i>	1. En su municipio/pueblo, puede usted estimar que las personas con discapacidad matriculadas en centros educativos se encuentran (<i>se puede seleccionar más de una opción</i>): ☐ Apenas en escuelas especiales ☐ Apenas en escuelas regulares ☐ Los dos tipos de escuela, pero principalmente en escuelas regulares ☐ Los dos tipos de escuela, pero principalmente en escuelas especiales ☐ Otros _____ ☐ No sé

2. ¿La responsabilidad por garantizar la educación de todas las personas con distintas discapacidades en su país está bajo el Ministerio de Educación? SÍ ¿Cuál es el departamento dentro del Ministerio que tiene dicha responsabilidad? NO En este caso, ¿qué otro organismo tiene dicha responsabilidad? NO SÉ 3. ¿Ha adoptado su país políticas o planes gubernamentales específicos para garantizar la oferta de matrículas para personas con distintas discapacidades en clases comunes del sistema regular? SÍ Por favor, describir brevemente las políticas y planes adoptados o en vías de ser adoptados. NO NO SÉ 4. ¿Tiene su país políticas o planes gubernamentales específicos para garantizar el acceso y permanencia de niñas y mujeres con discapacidad en las escuelas regulares? SÍ Por favor, describir brevemente las políticas y planes adoptados o en vías de ser adoptados. NO NO SÉ 5. En su país, ¿existe políticas intersectoriales (asistencia social, salud, derechos humanos, transporte, etc.) que favorezcan el acceso y permanencia de los y las estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos regulares? 6. En su opinión, ¿cuáles serían los cambios necesarios para garantizar a todas las personas con discapacidad el cumplimiento de su derecho a la educación? Por favor, mencione hasta 3.	2. En su opinión, ¿las personas con distintas discapacidades deberían asistir a escuelas regulares? () Sí, en todos los casos () Sí, en algunos casos () No Por favor, explique_____ 3. En su opinión, ¿cuáles serían las acciones necesarias para garantizar a todas las personas con discapacidad el cumplimiento de su derecho a la educación? Por favor, mencione hasta 3.
--	---

7. En su opinión, ¿cuáles son las principales barreras que las personas con distintas discapacidades encuentran para permanecer en su trayectoria escolar desde la primera infancia hasta la enseñanza superior? 8. En su opinión, ¿las personas adultas no alfabetizadas con distintas discapacidades tienen asegurado su derecho a la educación en su país? SÍ Por favor, describir brevemente. NO Por favor, describir brevemente. NO SÉ 9. En su país, ¿la política educativa garantiza la acreditación o certificación de los/as estudiantes con distintas discapacidades que están en las escuelas regulares para que concluyan sus estudios? SÍ Por favor, describir brevemente. NO En caso negativo, por favor, mencione las barreras normativas que dificultan que los/as estudiantes reciban sus diplomas. NO SÉ 10. En el sistema educativo, ¿observa usted discriminación en contra las personas con discapacidad? SÍ Por favor, comente su percepción. NO NO SÉ	4. ¿Cuáles son los motivos por los cuales los/as estudiantes con distintas discapacidades NO asisten a la escuela? (Se puede seleccionar más de una opción): () Falta de dinero de la familia () Dificultad de transporte () Ausencia de cupos () Las escuelas no son accesibles para atender las necesidades de los/as estudiantes () Discriminación por parte de otros/as estudiantes o docentes () Imposibilidad de realizar la matrícula () Falta de apoyo familiar () Falta de información al respecto de este derecho () Otros ¿Cuáles? _____ 5. En su opinión, ¿cuáles son las principales barreras que las personas con distintas discapacidades encuentran para permanecer en su trayectoria escolar desde la primera infancia hasta la enseñanza superior? 6. En su escuela, ¿las personas con distintas discapacidades que finalizan sus estudios reciben sus diplomas? SÍ NO Por favor, explique los motivos. NO SÉ 7. En su escuela, ¿observa usted discriminación en contra las personas con discapacidad? SÍ Por favor, comente su percepción. NO NO SÉ 8. En su escuela, ¿los/as estudiantes con discapacidad participan de las actividades en el aula, de las prácticas deportivas y de las actividades extraescolares junto con los/as estudiantes sin discapacidad? () Participan de todas las actividades () Participan solamente de algunas actividades Por favor, comente su percepción _____ () No participan () No sé
--	---

11. Usted considera que, en general, la infraestructura de los centros educativos de su país responde a las necesidades de las personas con distintas discapacidades (como rampas, comunicación visual, uso de lenguas de señas, etc.) de manera: () Mala () Regular () Buena Por favor, comente su percepción. 12. En su país, ¿el Estado asegura la distribución de materiales didácticos en distintos formatos accesibles, así como la oferta de apoyos pedagógicos humanos o tecnológicos en las escuelas regulares, para responder a las necesidades de las personas con distintas discapacidades? SÍ Por favor, describir brevemente. NO Por favor, describir brevemente. NO SÉ	9. Usted considera que, en general, la infraestructura de su centro educativo responde a las necesidades de las personas con distintas discapacidades (como rampas, comunicación visual, uso de lenguas de señas, etc.) de manera: () Mala () Regular () Buena 10. En su escuela, ¿las personas con distintas discapacidades reciben materiales educativos adaptados a sus necesidades (como materiales en braille, en lengua de señas, etc)? SÍ NO NO SÉ 11. En su escuela, ¿las personas con distintas discapacidades que asisten a las escuelas regulares tienen que pagar por materiales educativos adaptados, profesionales especializados y apoyo pedagógico complementario? SÍ Por favor, describir brevemente. NO Por favor, describir brevemente. NO SÉ 12. En su municipio/pueblo, ¿se ofrece transporte accesible gratuito para que los/as estudiantes con distintas capacidades concurren a los centros educativos? SÍ NO NO SÉ
13. ¿Considera que se implementa en su país una política para la formación inicial y continuada para los/as docentes respecto a la educación inclusiva? SÍ Por favor, comente su percepción. NO Por favor, comente su percepción. NO SÉ	13. En su escuela, ¿los/as docentes están preparados para la educación inclusiva? () Están bien preparados/as para la educación inclusiva () Están medianamente preparados/as para la educación inclusiva () Están poco preparados/as para la educación inclusiva () No están preparados/as para la educación inclusiva () No sé

14. En su país, ¿los y las estudiantes con discapacidad tienen acceso al mismo currículo que estudiantes sin discapacidad, garantizándoles recursos de accesibilidad y diversificación de estrategias? SÍ Por favor, describir brevemente. NO Por favor, describir brevemente. NO SÉ	14. En su escuela, ¿los y las estudiantes con discapacidad tienen acceso al mismo currículo que estudiantes sin discapacidad, garantizándoles recursos de accesibilidad y diversificación de estrategias? SÍ Por favor, describir brevemente. NO Por favor, describir brevemente. NO SÉ
15. En su país, ¿los y las estudiantes con discapacidad tienen acceso a atención educativa complementaria, individual o en grupo? SÍ Por favor, describir brevemente. NO Por favor, describir brevemente. NO SÉ	15. En su escuela, ¿los y las estudiantes con discapacidad tienen acceso a atención educativa complementaria, individual o en grupo? SÍ Por favor, describir brevemente. NO Por favor, describir brevemente. NO SÉ
16. A la hora de las evaluaciones en las escuelas, ¿existen políticas y procedimientos que respondan a las necesidades de cada estudiante? SÍ Por favor, comente su percepción. NO Por favor, comente su percepción. NO SÉ	16. En su escuela, ¿se ofrece el apoyo que los/as estudiantes necesitan para participar de las evaluaciones? SÍ NO NO SÉ
17. Por favor, destaque avances en las leyes, políticas y prácticas educativas que han contribuido a la garantía del derecho a la educación de personas con distintas discapacidades en su país. 18. Por favor, en caso de que exista, destaque cualquier retroceso que haya tenido lugar en lo que toca el derecho a la educación de personas con distintas discapacidades en su país.	17. ¿Usted identifica algún avance con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en su escuela? SÍ Por favor, comente especificando hasta 3 aspectos NO NO SÉ
19. En su país, ¿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? SÍ Por favor, comente como usted evalúa el funcionamiento de esos mecanismos de participación. NO NO SÉ	18. En su escuela, ¿las personas con discapacidad participan de los debates y de los espacios de decisión? SÍ Por favor, comente como usted evalúa el funcionamiento de esos mecanismos de participación. NO NO SÉ
20. ¿En el presupuesto destinado a la educación, hay recursos adicionales que contemplen los y las estudiantes con distintas discapacidades?	

