



MONITOREO DEL ODS 4:

Indicadores para no dejar atrás a las
personas con discapacidad



ÍNDICE

02. Consideraciones preliminares

03. Educación 2030 y personas con discapacidad

05. Disponibilidad de información sobre educación y discapacidad en América Latina y el Caribe

09. Algunos indicadores clave para evaluar los avances en educación inclusiva

12. Conclusión

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI Latinoamérica) es una coalición de 15 organizaciones de y para personas con discapacidad, familiares y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay¹. Su objetivo es incidir a nivel local, regional e internacional para la construcción de sistemas educativos que valoren la diversidad y permitan a las personas con discapacidad aprender y participar en igualdad de condiciones.

La acciones y estrategias de la RREI y de las organizaciones que la integran se guían por lo establecido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que obliga a los Estados a garantizar a estas personas el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, bajo la consideración de que ello es una herramienta fundamental para alcanzar sociedades plurales y justas.

El presente documento tiene por objetivo recorrer brevemente la cuestión de la falta de datos sobre educación de personas con discapacidad en la región y proponer -en el marco de la Agenda 2030- ciertos indicadores clave para garantizar la recolección de información de calidad que permita avanzar en políticas de educación inclusiva y poner fin a las normas, culturas y prácticas discriminatorias que vulneran los derechos de este colectivo. Este instrumento no pretende ser exhaustivo, pues indudablemente existen otros indicadores relevantes para monitorear la implementación del ODS 4 en relación a las personas con discapacidad. Sin embargo, los indicadores que aquí se plasman han sido aquellos considerados prioritarios por las organizaciones que componen la RREI.

1 La Red Regional por la Educación Inclusiva está integrada por las siguientes organizaciones: la Asociación Brasileña para la Acción de los Derechos de las Personas con Autismo - Abraça (Brasil), la Asociación Colombiana de Síndrome de Down - Asdown (Colombia), Autismo Chile (Chile), el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública - CAinfo (Uruguay), la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva (Perú), Down 21 Chile (Chile), la Federación Brasileña das Associações de Síndrome de Down - FBASD (Brasil), la Fundación Saraki (Paraguay), la Fundación Síndrome de Down (Brasil), la Fundación Síndrome de Down del Caribe - Fundown Caribe (Colombia), el Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (Argentina), el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en Uruguay - GT-EI (Uruguay), el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo - iiDi (Uruguay), la Sociedad Peruana de Síndrome Down - SPSD (Perú) y Sociedad y Discapacidad - Sodis (Perú).

II. EDUCACIÓN 2030 Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El 1 de marzo de 2016 marcó el inicio de una nueva agenda mundial orientada a lograr la reducción de la pobreza y la desigualdad, y a promover la prosperidad, el bienestar y el cuidado del medio ambiente. En una instancia superadora de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los 193 países que integran las Naciones Unidas se han comprometido a avanzar en torno a 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los próximos 15 años.

Estos 17 objetivos, que reflejan una serie de inquietudes universalmente compartidas², están desagregados en 169 metas, para cuyo monitoreo se ha previsto la elaboración de cuatro tipos de indicadores: globales, temáticos, regionales y nacionales. Mediante su adopción, los Estados se comprometen a relevar datos que den cuenta de sus avances en la implementación de la Agenda 2030.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 -compuesto por 10 metas y 43 indicadores globales y temáticos- se orienta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas, reafirmando el principio de universalidad que ha sido plasmado en gran cantidad de instrumentos internacionales de derechos humanos. Este objetivo es fundamental para el logro de los restantes, toda vez que la educación es un derecho instrumental y habilitador que opera como medio para la garantía de todos los derechos humanos³ y un insumo esencial para avanzar hacia sociedades prósperas, igualitarias y justas.

Las personas con discapacidad han sido uno de los colectivos que históricamente ha enfrentado mayores barreras para acceder a la educación, lo cual explica que sean más proclives a vivir en situación de pobreza. En la actualidad, continúan siendo sistemáticamente excluidas de los sistemas educativos o enviadas a instituciones especiales que -lejos de educar- brindan cuidados desde un enfoque médico o proveen prestaciones educativas basadas en una lógica de segregación que impide la inclusión en la comunidad. En los casos en los que se les permite asistir a escuelas generales, tampoco se implementan medidas de accesibilidad y ajustes razonables que les aseguren trayectorias escolares significativas y guiadas por el principio de igualdad y no discriminación.

Todas estas prácticas vulneran la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 establece que los Estados deben garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles e impedir que queden excluidas de la enseñanza general.

2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030*, p. 7.

3 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General nro. 13 sobre el derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, E/C.12/1999/10, 1999, párr. 1.

Es indudable que existe actualmente un consenso internacional en torno a la necesidad de que la educación sea inclusiva de todo el alumnado, y en particular de las personas con discapacidad. De hecho, así lo han sostenido reiteradamente diversos organismos internacionales referentes en educación, niñez y derechos humanos, tales como UNESCO, UNICEF y la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos ⁴.

Para que el ODS 4 efectivamente no “deje atrás”⁵ a las personas con discapacidad, es necesario, en primer lugar, que los Estados desagreguen por discapacidad toda la información exigida por los indicadores globales y temáticos, pero además que complementen estos con otros elaborados en el nivel nacional y regional, en función de las problemáticas específicas que presenta cada país o región. En tal sentido, señala UNESCO que “se pueden desarrollar indicadores regionales adicionales para tomar en cuenta contextos regionales específicos y prioridades políticas relevantes para conceptos menos adaptados a la comparación global. A nivel nacional los países también tendrán indicadores adicionales que tomen en cuenta las especificidades de sus contextos nacionales y que correspondan a sus sistemas educativos, programas políticos, estrategias y planes”⁶. Ello es de suma relevancia, pues sin contar con un diagnóstico -preciso, completo y adaptado a los contextos locales- de la situación educativa de este grupo poblacional, de los recursos con los que cuenta, de los obstáculos que enfrenta y las causas a las que estos obedecen no es posible diseñar políticas públicas que le garanticen el aprendizaje y la participación en escuelas comunes.

En esa línea, UNESCO afirma que “el nivel de monitoreo mundial descansa en un grupo de indicadores más limitados y seleccionados cuidadosamente para proveer una visión de conjunto del progreso hacia cada meta”⁷ y que “se espera que los gobiernos nacionales integren los compromisos mundiales del ODS 4 en los esfuerzos nacionales para el desarrollo educativo. En todos los casos, se necesitarán indicadores intermedios adecuados a nivel nacional/local”⁸.

La confección de indicadores regionales y nacionales representa una gran oportunidad para que los Estados releven de modo completo y preciso las condiciones en las que se desenvuelve la educación de las personas con discapacidad en sus territorios, y construyan soluciones que brinden respuestas efectivas a las situaciones de desigualdad que viven diariamente. A tal efecto, se proponen en este documento una serie de indicadores cuya incorporación en el plano regional y nacional se considera prioritaria y que deben servir de insumo para enriquecer los

4 Véanse, por ejemplo, los siguientes documentos: *Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación* (Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2013), *Guidelines for Inclusion - Ensuring Access to Education for All* (UNESCO, 2005) y *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (UNESCO, 2005).

5 Expresión utilizada por las Naciones Unidas en el marco de la Agenda 2030 para expresar que la mejora de las condiciones de vida debe alcanzar a todas las personas.

6 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Desglosar...*, op. cit., p. 27.

7 Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *El Factor de la Calidad: Fortaleciendo las Estadísticas Nacionales para Monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, 2017, p. 12 (traducción propia).

8 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Desglosar...*, op. cit., p. 17.

indicadores globales y temáticos, que están aún sujetos a modificaciones en el marco de las revisiones quinquenales a realizarse en 2019 y 2024⁹.

III. DISPONIBILIDAD DE INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

A. LA FALTA DE DATOS PARA EL MONITOREO DEL ODS 4

Los compromisos asumidos a través de la Agenda 2030 generan un entorno propicio para que los Estados transformen sustancialmente sus sistemas de estadística, modificando los mecanismos de producción, procesamiento y difusión de la información, fortaleciendo sus capacidades para analizarla y elaborando indicadores que permitan conocer las barreras que enfrentan las personas en situación de vulnerabilidad en general, y aquellas con discapacidad en particular. En tal sentido, se ha expresado que *“la nueva agenda de educación coloca una demanda sin precedentes en los países para producir más y mejor información. Los esfuerzos por construir sistemas estadísticos nacionales más fuertes y más confiables ya se ha iniciado en varios países, pero los nuevos indicadores y el nivel de detalle requerido crea importantes desafíos en el nivel nacional”*¹⁰.

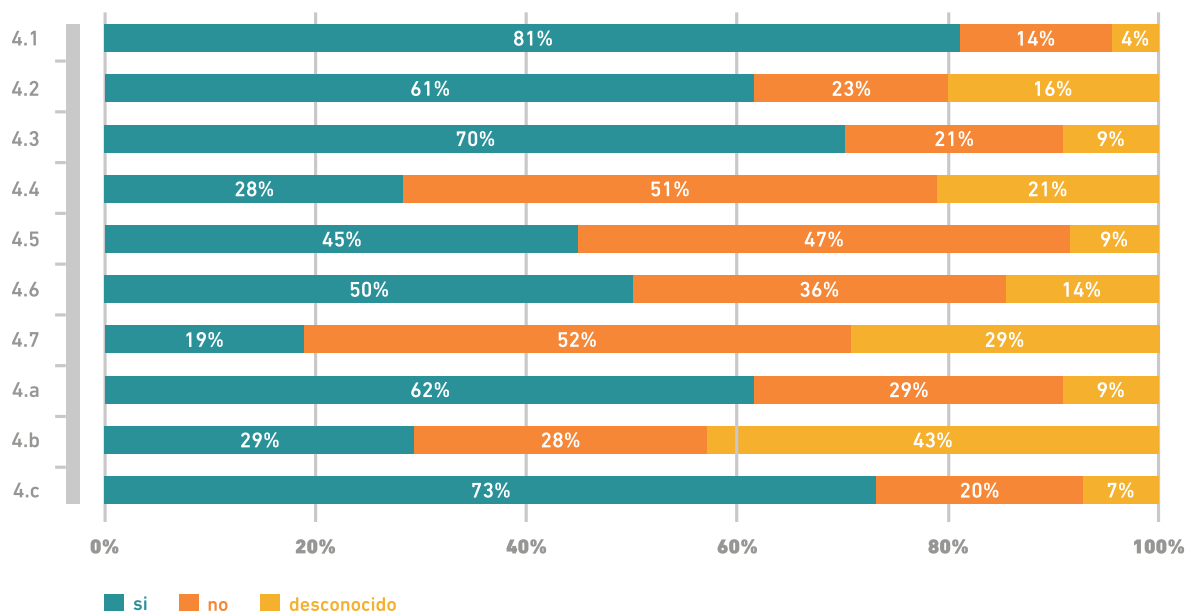
En agosto de 2016, UNESCO ha realizado una encuesta a países de América Latina y el Caribe para indagar en la disponibilidad de información para el cálculo de los indicadores del ODS 4. Esta fue respondida por 29 Estados¹¹ (69%), y muestra que el grado de disponibilidad de información varía según la meta. Sin embargo, para 5 de las 10 metas el número de países que cuentan con información no supera el 50%, tal como lo muestra el gráfico a continuación:

9 El Grupo Interagencial y de Expertos sobre los Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (IAEG-SDGs) realiza dos encuentros anuales durante los cuales revisa la lista de indicadores y considera cambios menores o refinamientos. Además de las revisiones anuales, en 2019 y 2024 conducirá revisiones más amplias y sustanciales del marco de indicadores globales, en preparación para las revisiones de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas en 2020 y 2025. Allí, los miembros del IAEG-SDGs determinarán el alcance de las principales revisiones y desarrollarán propuestas para agregar, suprimir o modificar los indicadores seleccionados. Para mayor información puede consultarse el documento *“El Factor de la Calidad: Fortaleciendo las Estadísticas Nacionales para Monitorear el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4”* del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

10 Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *El Factor...op. cit.*, p. 7 (traducción propia).

11 Los países que respondieron la encuesta fueron Anguila, Antigua y Barbuda, Aruba, Barbados, Belice, Bermuda, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Curazao, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam, Islas Turcos y Caicos, Uruguay y Venezuela.

Porcentaje de países según disponibilidad de información para el cálculo de indicadores ODS 4. por meta, América Latina y el Caribe



Fuente: Instituto de Estadística de UNESCO, Disponibilidad de información para el cálculo de los indicadores OSD 4– Educación 2030 - Diagnóstico para América Latina y el Caribe, 2016.

Solo un 28% de ellos produce información para medir el desarrollo de competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento (meta 4.4), y solo 45% dispone de datos que permitan monitorear el acceso de las personas en situación de vulnerabilidad a la educación (meta 4.5). Por otro lado, es preciso alertar sobre el hecho de que el 50% de los países que respondieron la encuesta no está en condiciones de medir ciertas competencias de la población joven y adulta, vinculadas a la alfabetización y al cálculo (meta 4.6). Finalmente, solo un 62% dispone de información necesaria para monitorear la obligación de garantizar entornos educativos seguros, inclusivos y eficaces para todos (meta 4.a).

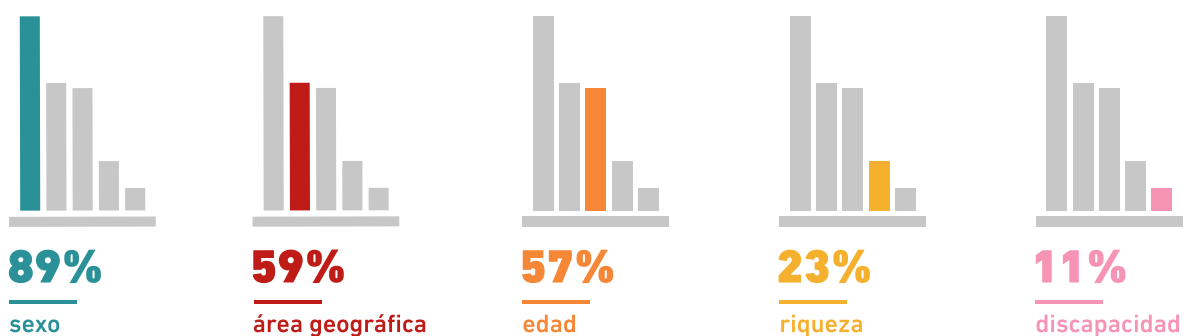
B. LA FALTA DE DATOS SOBRE LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En lo relativo específicamente a las personas con discapacidad, la región evidencia una falta de datos suficientes, desglosados y pertinentes sobre su situación educativa, lo cual constituye una de los principales obstáculos a la educación inclusiva, en tanto impide construir diagnósticos sólidos, completos, precisos, fiables y reales. No existen actualmente indicadores apropiados que reflejen su trayectoria, y los obstáculos que experimentan para el acceso, permanencia y

egreso en las escuelas generales. Así, en los documentos del SIRIED ¹², se reconoció que “en lo que respecta a la información estadística, es posible constatar que en la región no se dispone de datos básicos e indicadores significativos y actualizados en relación con la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, que permitan la realización de análisis comparados, el desarrollo de políticas y la provisión de recursos. La información disponible, internacionalmente comparable, no detalla cada uno de los programas y niveles educativos, la matrícula de estudiantes con discapacidad, ni cuantifica los recursos materiales, humanos o financieros destinados a su atención (...)”¹³.

Según el Instituto de Estadística de UNESCO, el acceso a información estadística sobre educación desglosada por discapacidad es el menos disponible en la región¹⁴, lo cual impide conocer las dificultades específicas que atraviesan por ser personas con discapacidad y los efectos de la superposición de dicha situación con otras categorías que originan vulnerabilidades, tales como la condición socioeconómica, el género, la niñez, la condición de migrante y la pertenencia a comunidades indígenas. Como lo muestra el gráfico a continuación, solo el 11% de los países de América Latina y el Caribe cuentan con datos para el cálculo del ODS 4 con esa variable de desagregación.

Porcentaje de países que poseen información desagregada para el cálculo de indicadores ODS 4.
por variable de desagregación, América Latina y el Caribe



Fuente: Instituto de Estadística de UNESCO, Disponibilidad de información para el cálculo de los indicadores OSD 4-Educación 2030 - Diagnóstico para América Latina y el Caribe, 2016.

12 El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) es un proyecto de alcance regional gestionado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) en colaboración con 19 países de América Latina con el objetivo de construir un sistema de información sobre las necesidades educativas y de apoyo de los estudiantes con discapacidad.

13 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) - Propuesta metodológica, Santiago de Chile, 2010.

14 Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Disponibilidad de información para el cálculo de los indicadores OSD 4-Educación 2030 - Diagnóstico para América Latina y el Caribe, 2016, p. 13.

Lo expuesto evidencia que en el estado actual de los sistemas estadísticos de la región no es posible hacer un seguimiento de los avances en la implementación del ODS 4 en relación a las personas con discapacidad. Esto es -ciertamente- revelador de la posición marginal que este grupo históricamente ha ocupado en la política pública. En definitiva, *“la existencia del dato estadístico es un indicador simbólico relevante sobre la importancia que un Estado da a ciertos problemas. El hecho de que releve y difunda información sobre la situación específica de un grupo, o sobre cierto problema, muestra que tal problema o situación es un asunto prioritario y relevante. La inexistencia de información, por el contrario, revela el desinterés y la invisibilización a la que están sujetos muchos grupos sociales desaventajados”*¹⁵.

El acceso a información de calidad sobre su situación educativa es una herramienta fundamental para la planificación, implementación y evaluación de las políticas públicas en materia de educación inclusiva, al tiempo que permite el control de la gestión pública por parte de la sociedad civil, contribuye al fortalecimiento de sus estrategias de activismo e incidencia y coadyuva a la transparencia y rendición de cuentas de los gobiernos. El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, luego de establecer el deber de los Estados de recopilar información, dispone que esta *“se utilizará como ayuda para evaluar el cumplimiento por los Estados Partes de sus obligaciones conforme a la presente Convención, así como para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos”*.

En palabras de Catalina Devandas Aguilar, Relatora Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *“tener información adecuada nos permitiría tener imagen más completa de los retos y los logros, y ayudaría a mejorar las intervenciones para crear políticas y programas más inclusivos de las personas con discapacidad. Asimismo, nos permitiría orientar los recursos nacionales y de la cooperación internacional a las áreas que requieren más atención”*¹⁶.

La situación descrita no representa un problema meramente teórico, sino esencialmente práctico: la falta de datos de calidad obstaculiza la realización del derecho a la educación inclusiva e invisibiliza a las personas con discapacidad frente a los gobiernos que deben garantizarla. En ese contexto, la construcción de indicadores integrales y robustos y la efectiva recolección de la información exigida por estos deviene un insumo de gran relevancia para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

15 Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, *Visibilizando la exclusión de las personas con discapacidad. Herramientas para exigir la producción de información sobre el derecho de las personas con discapacidad a un sistema educativo*, 2015, p. 18.

16 Devandas Aguilar, Catalina, Discurso en la décima sesión de la Conferencia de Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2017.

IV. ALGUNOS INDICADORES CLAVE PARA EVALUAR LOS AVANCES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como fue expresado previamente, conocer las biografías escolares de las personas con discapacidad requiere la elaboración de indicadores integrales, completos y robustos que abarquen la pluralidad de situaciones que enfrentan en el ámbito educativo. Los indicadores que se proponen a continuación -vinculados a la segregación en escuelas especiales y a la formación docente- permiten complementar y enriquecer los diseñados -o los que vayan a diseñarse- a nivel global, regional y nacional. Reviste vital importancia que los datos que eventualmente arrojen estos indicadores se actualicen periódicamente, pues ello permitirá evaluar el impacto de las políticas educativas, profundizándolas cuando evidencien resultados positivos y modificándolas cuando demuestren ser ineficaces.

A. SEGREGACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ESCUELAS ESPECIALES

En América Latina y el Caribe gran cantidad de niños y niñas con discapacidad asisten a instituciones segregadas, situación por la cual el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad manifestó su preocupación en reiteradas oportunidades¹⁷. Este organismo, al igual que la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ha expresado que reunir a las personas con discapacidad en centros educativos diseñados para responder a “deficiencias” concretas implica una segregación¹⁸. En efecto, la existencia de dos sistemas paralelos de educación “propicia los estereotipos, los prejuicios irracionales y, por ende, la discriminación”¹⁹, alimenta y refuerza en el imaginario colectivo la idea de que las personas con discapacidad no pueden aprender en escuelas convencionales e impide al resto de las personas comprender la discapacidad desde el enfoque social.

La educación inclusiva, en cambio, forma individuos que se apoyan mutuamente según sus habilidades y fortalezas y que ven las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Se trata de un modelo que garantiza la calidad educativa, al valorar la diversidad y el respeto por los derechos humanos y promover la construcción de espacios en donde se estimule el crecimiento y se fortalezca la autoestima de todo el alumnado. Una educación que fomenta la convivencia solo

17 Véanse las observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana, entre otras.

18 Véanse los párrafos 4 y 5 del Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013) y el párrafo 11 de la Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016).

19 Lindsay, Katherine, *Asking for the moon? A critical assessment of Australian disability discrimination laws in promoting inclusion for students with disabilities*, School of Law, University of Newcastle, University Drive, Callaghan, NSW 2308, Australia, 2003 (traducción propia).

con quienes socialmente se consideran “iguales” está irremediablemente destinada al fracaso, en tanto se funda en un concepto discriminatorio que separa en lugar de incluir.

Las escuelas especiales, además, no suelen funcionar de conformidad con las currículas diseñadas por los Ministerios de Educación para las/os demás niñas y niños, no suelen estar divididas por niveles y en muchos casos realizan actividades que no son propiamente educativas, todo lo cual limita las posibilidades de inclusión de las personas con discapacidad en entornos futuros, al obstaculizar su acceso al empleo, su participación en la vida política y su derecho a vivir de modo independiente e incluidas en la comunidad. Por otro lado, estas instituciones no suelen existir en la misma cantidad que las escuelas regulares, con lo cual quienes reciben educación en ellas usualmente deben recorrer largas distancias.

Otras prácticas frecuentes que también implican segregación son las llamadas “escolaridades mixtas” o “compartidas”, que obligan a los estudiantes a asistir algunos días u horas a escuelas comunes y otros a las especiales, y la modalidad de “aulas especializadas” o “integradas”, que son clases exclusivas para personas con discapacidad dentro de las escuelas generales.

Difícilmente puedan planificarse, implementarse y evaluarse políticas de educación inclusiva si no se conocen las prácticas de segregación que priman en los sistemas educativos. Si bien los indicadores globales y temáticos permiten relevar la cantidad de personas sin escolarizar (indicador 5 de la meta 4.1), esto no es suficiente para monitorear el grado de inclusión de las personas con discapacidad. Quienes asisten a escuelas especiales técnicamente no están fuera del sistema educativo, pero están segregados dentro de él. Considerarlas dentro del número genérico de personas “incluidas”, sin más, invisibiliza una situación que impide el pleno cumplimiento del ODS 4, toda vez que la educación no es inclusiva si se brinda en espacios segregados.

En tal sentido, se proponen a los Estados la incorporación de los siguientes indicadores:

- 1.** Cantidad de escuelas especiales
- 2.** Porcentaje de escuelas especiales que se transformaron en centros de apoyo a la inclusión o en escuelas comunes
- 3.** Porcentaje de estudiantes que asisten a escuelas especiales en relación al total de niñas/os
- 4.** Porcentaje de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas especiales en relación al total de niñas/os con discapacidad
- 5.** Porcentaje de estudiantes con discapacidad que fueron derivadas/os a escuelas especiales luego de haber recibido educación en escuelas comunes

6. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas comunes el 100% de la jornada escolar
7. Cantidad de aulas en escuelas comunes en las que se educan solo personas con discapacidad
8. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que reciben educación en aulas especiales dentro de las escuelas comunes

B. FORMACIÓN DOCENTE

Otro de los principales obstáculos a la educación inclusiva es la falta de formación del personal docente y directivo de las escuelas regulares, el cual no suele conocer el modelo social de la discapacidad, los derechos que la normativa internacional reconoce a este colectivo, ni las herramientas básicas para asegurar una participación equitativa de todos los estudiantes (Diseño Universal para el Aprendizaje, tecnologías asistivas, formatos de comunicación aumentativos y alternativos, ajustes razonables, etc.). Sucede así que, en una pluralidad de casos, quienes deberían garantizar la inclusión se posicionan como sus principales barreras.

La falta de preparación para educar en la diversidad desde un enfoque de derechos despierta actitudes negativas hacia las personas con discapacidad. Con frecuencia, las/os docentes de los diferentes niveles invocan su falta de capacitación, se resisten a implementar ajustes razonables y a garantizar la participación de las/os estudiantes en todas las actividades, recomiendan la derivación a escuelas especiales, o se niegan a responsabilizarse o a involucrarse en la situación educativa de quienes tienen discapacidad bajo la consideración de que solo aquellas/os que cumplen la función de apoyo deben encargarse de su escolaridad.

Esta situación es en gran medida generada por la coexistencia de dos sistemas paralelos e independientes de formación docente: uno para quienes quieran desempeñarse en la escuela general y otro para quienes quieran hacerlo en la modalidad especial. Este tipo de formación sólo tiene sentido si existe la dicotomía “escuela regular-escuela especial”, pero ante la obligación de garantizar sistemas educativos inclusivos y de que las instituciones segregadas se transformen en centros de apoyo a la inclusión, es claro que la preparación para educar a personas con discapacidad debe ser brindada a todas/os las/os docentes. Los Estados deben asegurar que cada una/o de ellas/os pueda enseñar en contextos diversos de aprendizaje, desplegando estrategias e implementando metodologías que involucren a todas/os las/os alumnas/os y permitan aprehender sus necesidades, valorar su potencial y tener en cuenta sus intereses.

A su vez, es relevante monitorear las políticas tendientes a que las personas con discapacidad se incorporen a la labor docente en los diversos niveles educativos, obligación prevista de modo expreso en el artículo 24 de la CDPD.



Por lo expuesto, es importante que los Estados midan la formación docente mediante la incorporación de los siguientes indicadores:

- 1.** Porcentaje de planes de formación docente que prevén contenidos vinculados a la educación de personas con discapacidad de acuerdo al enfoque de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- 2.** Porcentaje de docentes que recibieron formación y capacitación en el modelo social de la discapacidad y en el derecho a la educación inclusiva, por nivel educativo.
- 3.** Porcentaje de docentes capacitadas/os en Diseño Universal para el Aprendizaje y en la implementación de medidas de accesibilidad y ajustes razonables, por nivel educativo.
- 4.** Porcentaje de docentes capacitadas/os en formas alternativas y/o complementarias al lenguaje oral y escrito (Lengua de Señas, sistema Braille, formatos de comunicación aumentativo-alternativos), por nivel educativo.
- 5.** Porcentaje de docentes con discapacidad, por nivel educativo e indicando si la discapacidad es física, sensorial, intelectual o psicosocial.

V. CONCLUSIÓN

La obligación de garantizar a todas las personas una educación inclusiva, equitativa y de calidad requiere la adopción de políticas públicas que produzcan una transformación estructural en los sistemas educativos. En tal sentido, afirma Vernor Muñoz que “en la corriente imparable de la educación inclusiva, la escuela pierde el aséptico sentido catalizador que se le ha atribuido durante siglos y está ahora llamada a cambiar profundamente”²⁰.

A fin de asegurar que el ODS 4 no “deje atrás” a las personas con discapacidad es imprescindible disponer de información suficiente, adecuada y desagregada que permita conocer su situación real en el ámbito educativo. La construcción de indicadores integrales, completos y robustos representa una oportunidad clave y un insumo fundamental para alcanzar ese objetivo, a la vez que brinda la posibilidad de reformar los sistemas estadísticos nacionales y elevar los estándares en materia de recolección, procesamiento, desarrollo, validación y difusión de información esencial para el cumplimiento de los derechos humanos.

20 Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades, A/HRC/4/29, 2007, párr. 10.



**EDUCACIÓN PARA TODXS,
PERSONAS CON Y SIN DISCAPACIDAD,
EN ESCUELAS INCLUSIVAS**