

Buenos Aires, 10 de septiembre de 2020

Comisión Internacional

UNESCO

7 Place de Fontenoy

75007 París, Francia

Estimadas y estimados integrantes de la Comisión Internacional,

Nos dirigimos a ustedes en el marco de la invitación a presentar insumos para la elaboración del informe escrito sobre “Los futuros de la educación”, con el propósito de contribuir a la identificación y abordaje de los principales desafíos que los sistemas educativos enfrentan en la actualidad y que deben estar presentes en la agenda educativa global de los próximos años.

La [Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica](#) (RREI) es una coalición de organizaciones de personas con discapacidad, de familias y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay¹. Su objetivo es incidir a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen sistemas educativos inclusivos, que valoren la diversidad y permitan a todas las niñas y niños aprender juntos y participar en igualdad de condiciones. A tal efecto, promovemos el diseño e implementación de políticas públicas y el reconocimiento de derechos mediante la producción y difusión de información, la elaboración de solicitudes e informes dirigidos a organismos internacionales de derechos humanos, el lanzamiento de campañas de sensibilización, la realización de capacitaciones, la presentación de dictámenes en casos ante tribunales nacionales e internacionales, el apoyo a iniciativas promovidas a nivel nacional en favor de la educación inclusiva y el establecimiento de redes con otras organizaciones de la sociedad civil.

¹ La Red Regional por la Educación Inclusiva actualmente está integrada por las siguientes organizaciones y coaliciones: la Asociación Brasileña para la Acción por los Derechos de las Personas con Autismo - ABRAÇA (Brasil), la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia - ACIJ (Argentina), la Asociación Colombiana de Síndrome de Down - ASDOWN (Colombia), Autismo Chile (Chile), el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública - CAinfo (Uruguay), el Centro de Empoderamiento de Personas con Discapacidad - CEMPDIS (Perú), la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva (Perú), Down 21 Chile (Chile), la Federación Brasileña de Asociaciones 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).

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 (CDPD), que obliga a los Estados Partes a garantizar sistemas educativos inclusivos en todos los niveles, y por lo dispuesto en otros tratados internacionales² que consagran el derecho a la educación sin discriminación y prohíben, por lo tanto, cualquier forma de exclusión o segregación en el ámbito educativo. Nuestras iniciativas también se alinean con el Objetivo de Desarrollo Sostenible nro. 4, que hace ya 5 años destacó la necesidad de alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas, y de garantizar a los grupos en situación de vulnerabilidad, incluidas las personas con discapacidad, un acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y a entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y que tengan en cuenta sus necesidades.

Pese a lo estipulado en los instrumentos mencionados, y a que los organismos internacionales de derechos humanos han sido contundentes respecto a que el derecho a la educación sólo puede garantizarse a través de la educación inclusiva³, las normas, las políticas y las prácticas educativas predominantes en América Latina aún evidencian una persistente y sistemática discriminación hacia las personas con discapacidad. Este grupo enfrenta múltiples barreras para el acceso, la trayectoria y el egreso en escuelas regulares, barreras que se profundizan cuando la discapacidad se cruza con otras variables que generan situaciones de desigualdad, tales como el género, la condición socioeconómica, el estatus de migrante y la pertenencia a comunidades indígenas o rurales.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entidad que interpreta la CDPD y monitorea su cumplimiento, en oportunidad de realizar sus observaciones finales a los países de la región, manifestó reiteradamente su preocupación por la cantidad de niñas y niños con discapacidad que aún están fuera de la escuela o segregados en escuelas especiales, por los bajos niveles de matriculación en el sistema regular, por la prevalencia de aulas especializadas, por la falta de accesibilidad, apoyos y ajustes razonables, por el bajo nivel de instrucción y los altos niveles de deserción entre las y los estudiantes con discapacidad y por la falta de formación docente, instándolos a adoptar medidas para revertir estos obstáculos⁴.

Las personas con discapacidad han sido y continúan siendo uno de los colectivos más excluidos de la educación. El capacitismo, el paternalismo y el modelo médico de la

² Por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Protocolo de San Salvador.

³ Ver el Estudio Temático sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad a la Educación de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (A/HRC/25/29), la Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD/C/GC/4) y el documento “Guidelines for Inclusion” de UNESCO.

⁴ Ver las observaciones finales realizadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana, entre otras.

discapacidad, paradigmas que aún están fuertemente arraigados en nuestras culturas, determina que estas personas sean vistas como sujetos incapaces de aprender y de contribuir a las comunidades en las que viven. En ese contexto, las cuestiones relativas a su educación y las acciones que son necesarias para mejorarla, no están entre las prioridades de los gobiernos, no tienen mayor protagonismo en las discusiones académicas y tampoco parecen estar presentes en la práctica de las instituciones educativas. Hace ya más de un siglo se ha edificado un sistema educativo que se basa en la creencia de que algunas niñas y niños son más dignos de educarse que otros, que naturalizó que ciertas personas no finalizaran los niveles obligatorios de enseñanza y que privó a generaciones enteras de ejercer plenamente su derecho a la educación, de tener proyectos y de vivir en la comunidad con las mismas oportunidades que las demás. Poco ha cambiado desde entonces.

Dice el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que “*garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad*”⁵, y que además requiere “*una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación*”⁶. Alcanzar la justicia educativa efectivamente demanda una amplia gama de acciones a ser implementadas en distintos niveles. A continuación, destacamos algunos de los desafíos estructurales que consideramos que la Comisión debe tener presentes al momento de confeccionar su informe.

1. Elaborar marcos normativos robustos y concordantes con el derecho internacional

Salvo unas pocas excepciones⁷, las leyes y demás normas que regulan la educación de las personas con discapacidad en los países latinoamericanos sujetan la asistencia a la escuela regular a las “posibilidades” de cada individuo y responden a concepciones médico-biologicistas que ponen el foco en su “rehabilitación” o “normalización”. Estas reglamentaciones, que contradicen abiertamente el modelo social de la discapacidad, mantienen un *statu quo* injusto y legitiman prácticas violatorias del derecho a la educación.

A fin de impulsar la transformación de nuestros sistemas educativos, es esencial crear marcos normativos robustos que regulen los diversos componentes de política

⁵ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 9.

⁶ *Ibid.*

⁷ Ley de Educación Inclusiva de Paraguay (ley 5.136/2013), Ley Brasileña de Inclusión (ley 13.146/2015), entre otras normas.

pública exigidos por los organismos internacionales. Aunque insuficiente, este es un paso necesario para iniciar, acompañar y plasmar con fuerza de ley los cambios sistémicos que demanda la educación inclusiva.

En los próximos años, los Estados deberán emprender un proceso de profunda revisión de sus normas, asegurando que estén en línea con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el ODS 4. En tal sentido, deberán elaborar leyes y políticas que aseguren el derecho de todos los niños y niñas, sin excepción, a acceder a escuelas regulares y a certificar sus escolaridad en condiciones de igualdad; que garanticen la implementación de medidas de accesibilidad, la provisión de apoyos y la realización de ajustes razonables en función de las necesidades e intereses de cada estudiante; que establezcan planes sostenibles para transformar las escuelas especiales en centros de recursos o en escuelas comunes; que modifiquen los sistemas de formación docente; que prevean esquemas de financiamiento apropiados; y que establezcan dispositivos de monitoreo del proceso de reforma y mecanismos de reparación ante actos discriminatorios. La normativa en materia de educación deberá, a su vez, incorporar un enfoque interseccional que tenga en cuenta las desventajas en razón de los géneros, la discapacidad, la pertenencia a comunidades indígenas o rurales, la condición de migrante, la situación socioeconómica, entre otras.

2. Transicionar hacia un sistema educativo único con apoyos para todos los niños y niñas

Los sistemas educativos de América Latina resultan profundamente expulsivos de las personas con discapacidad. Muchas de ellas se encuentran absolutamente excluidas de la educación, al no asistir a ninguna escuela y ser obligadas a permanecer en entornos de asistencia sanitaria o social, bajo la concepción de que no deben ser educadas, sino “rehabilitadas” o “protegidas”. Muchas otras se encuentran segregadas en escuelas especiales, que las privan de interactuar con personas sin discapacidad y de crecer en entornos que reflejen la diversidad que es propia de toda sociedad. Los colegios especiales, pese a depender de los Ministerios de Educación, suelen trabajar bajo lógicas terapéuticas, sin seguir las propuestas curriculares definidas por sus gobiernos ni entregar diplomas que certifiquen la finalización de los niveles de enseñanza obligatorios.

Los niños y niñas con discapacidad que intentan ingresar a las escuelas regulares experimentan un sinnúmero de barreras. Estas instituciones suelen rechazar su inscripción alegando que el o la estudiante no podrán cumplir con las exigencias de la escuela, que no hay vacantes, que se ha cubierto el “cupó por discapacidad”⁸, que sus instalaciones no son accesibles o que no cuentan con personal idóneo para llevar adelante el proceso de inclusión. También es frecuente que condicionen su matriculación a la disponibilidad de

⁸ En algunos países, las escuelas fijan una cantidad máxima de estudiantes con discapacidad por aula.

una persona que cumpla la función de apoyo, a los resultados de evaluaciones basadas en diagnósticos médicos, al pago de sumas adicionales o a la suscripción de contratos que vulneran los derechos de estos alumnos y alumnas o limitan la responsabilidad institucional.

Quienes sortean ese obstáculo inicial y logran ingresar a los establecimientos escolares ordinarios no reciben en ellos una educación de calidad. Estos centros suelen resistirse a accesibilizar las instalaciones edilicias, a elaborar planes educativos personalizados, a implementar modos de comunicación alternativos, y a modificar las estrategias de enseñanza y de evaluación para dar una respuesta educativa satisfactoria a todo el alumnado. Todo ello eleva las tasas de deserción escolar, conduce a la derivación de la niñez con discapacidad a dispositivos asistenciales o escuelas especiales, o a su permanencia en escuelas generales pero con altos índices de sobreedad y repetición.

Para que todos los y las estudiantes, independientemente de su situación personal o social, puedan habitar las mismas escuelas, es imprescindible eliminar todo tipo de segregación y transferir recursos humanos, presupuestarios y de infraestructura desde los entornos segregados hacia los inclusivos⁹. El Comité que monitorea la CDPD ha expresado que la “progresiva efectividad” (el deber de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24) “*no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial*”¹⁰. En un sistema educativo inclusivo, no existen instituciones que reciben solo a personas con discapacidad, ni instituciones que deciden no recibirlas. En un sistema educativo inclusivo, todas las personas nos educamos juntas.

Existen países que han realizado significativos progresos en la transformación de los centros de educación especial. Italia, por ejemplo, ha emprendido este camino desde los años 70, y según datos de 2016, el 99,97% del total de alumnos y alumnas (con y sin discapacidad) asisten a aulas generales dentro de escuelas regulares al menos el 80% del tiempo¹¹. Portugal también trabaja desde hace años en esa dirección, y ha transformado estas instituciones en dispositivos de apoyo a la inclusión, logrando reducir la cantidad de estudiantes en clases o escuelas especiales o en otros entornos no formales a un 1,33%¹². En la provincia canadiense de New Brunswick, los centros de educación especial han sido prohibidos por ley y han desaparecido en su totalidad.

⁹ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*, párr. 70.

¹⁰ *Ibid.*, párr. 40.

¹¹ Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión, *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark, 2018, p. 14.

¹² *Ibid.*

Para avanzar en ese sentido, los Estados deben elaborar planes de transición con medidas concretas, plazos e indicadores, y crear sistemas de apoyo dirigidos a aquellos niños y niñas que estén en situación de desventaja. En el proceso de producir esta transformación, los países deben monitorear que no se produzcan situaciones de discriminación mediante la creación de mecanismos de control, denuncia y reclamo rápidos, transparentes, eficaces y accesibles. Las personas con discapacidad deben elegir libremente a qué escuela asistir, y las instituciones educativas de todos los niveles -tanto las públicas como las privadas- están obligadas a recibirlas y a implementar todas las medidas que sean necesarias para que participen en condiciones de igualdad, adquieran aprendizajes significativos, se sientan respetadas y valoradas y generen vínculos con sus pares, docentes y con toda la comunidad educativa.

3. Crear esquemas de formación docente para la educación inclusiva

Una de las grandes barreras a la educación inclusiva es la falta de formación del personal que trabaja en los centros ordinarios. Las y los docentes, directivos y profesionales de apoyo a la inclusión no suelen conocer los derechos que la CDPD reconoce a las personas con discapacidad ni las herramientas básicas para asegurarles una participación equitativa, tales como las tecnologías asistivas, los formatos de comunicación aumentativos y alternativos, y aquellas provistas por las pedagogías y didácticas inclusivas. Es común que estos y estas profesionales invoquen su falta de capacitación, se resistan a implementar medidas de accesibilidad, apoyos y ajustes razonables, a garantizar la participación de alumnas y alumnos con discapacidad en todas las actividades o recomienden su derivación a escuelas especiales. Las bajas expectativas que suelen tener sobre las posibilidades de aprender de niñas y niños con discapacidad, los somete a recibir una educación de menor calidad, les impide generar vínculos con sus pares e impacta negativamente en la construcción de sus subjetividades.

En general, existen interacciones disfuncionales entre docentes de la clase y profesionales de apoyo a la inclusión. Las y los primeros suelen desentenderse del aprendizaje y del bienestar de las personas con discapacidad, mientras que los segundos consideran que son ellos los únicos que saben cómo enseñarles. En tal sentido, es común que existan “aulas especializadas” o “exclusivas” dentro de las escuelas generales, o que -aún residiendo en la misma sala- el alumnado con discapacidad esté trabajando aisladamente con el personal de apoyo, en detrimento de su participación en la dinámica áulica, de la responsabilidad que compete al o a la docente de clase y de la lógica de trabajo en equipo que debe atravesar estos procesos.

Para revertir esta situación, es esencial modificar los esquemas de formación inicial y continua de docentes de la escuela regular y de docentes de apoyo. Las instancias de capacitación de estos y estas profesionales deben formar en derechos humanos, con el

objetivo de deconstruir las visiones existentes en relación a la discapacidad y de propiciar actitudes positivas hacia los y las estudiantes que estén en situación de desventaja. Deben, a su vez, capacitar en pedagogías y didácticas inclusivas que les permitan problematizar los abordajes normalizadores, implementar estrategias de enseñanza flexibles y poner los conocimientos y herramientas de los que ya disponen al servicio de la inclusión. Además, deben habilitarlos a trabajar colaborativamente, a fin de avanzar hacia sistemas en los que el conocimiento sobre las mejores formas de enseñar y de aprender se construya en equipo, tomando los saberes y la experiencia de otras y otros docentes, así como de profesionales de apoyo, familias, alumnos y alumnas, y especialistas en educación e inclusión. Igualmente relevante es la formación del personal directivo, que debe ser preparado para incorporar el paradigma de la educación inclusiva en todas las etapas y dimensiones de la gestión institucional.

4. Repensar las currículas y los sistemas de evaluación desde la inclusión

Los modelos curriculares y los sistemas de evaluación imperantes en la actualidad, que han sido pensados para un modelo de escuela con voluntad de homogeneizar y disciplinar, atraviesan hoy una profunda crisis, luego de haberse evidenciado que han dejado atrás a una vasta cantidad de niños y niñas que no se ajustan al ideal hegemónico del “buen alumno”. Al respecto, se ha expresado que *“la asimilación del diferente y no la aceptación de la diferencia ha traído como consecuencia la anulación, la negativización o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera mejor o ha logrado instalarse como legítimo (...)”*¹³.

Si deseamos transicionar de una escuela excluyente a una inclusiva, debemos repensar qué debe enseñarse, qué se aspira que aprenda el estudiantado y por qué, y de qué manera se crearán las condiciones para que todos los niños, niñas y jóvenes accedan a conocimientos, habilidades y vivencias que permitan reducir la desigualdad. Se ha afirmado con acierto que *“el replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión”*¹⁴ y que *“propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan”*¹⁵. Las discusiones sobre cómo debe ser la educación del futuro no pueden ignorar la cuestión del currículo, pues este constituye una herramienta fundamental para avanzar hacia sistemas

¹³ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), Diseño Curricular para la Escuela Secundaria, 2006, p. 14. Disponible en: <https://bit.ly/3gxwgFQ>

¹⁴ Consejo Federal de Educación de Argentina, Orientaciones para la Organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria aprobadas por Resolución 93/2009, 2009, punto 14. Disponible en: <https://bit.ly/31xn5RQ>

¹⁵ *Ibid.*

educativos que democratizen los saberes, tengan en cuenta las diferentes historias y oportunidades de cada estudiante y actúen sobre ellas para evitar la exclusión.

Las currículas, como los métodos de enseñanza, deben ser flexibles, a fin de aprehender las necesidades, características e intereses de las alumnas y alumnos, y los diversos contextos socioculturales en los que están inmersos. En lugar de elaborar currículas paralelas, eximir de materias o trabajar con “adaptaciones” curriculares (que parten de la idea de un currículo fijo e inamovible y responden a la creencia de que es el o la estudiante quien debe adecuarse a la escuela y no lo contrario¹⁶), deben desplegarse estrategias que garanticen a la totalidad del alumnado experiencias educativas significativas. Las personas con discapacidad deben acceder a todos los espacios curriculares que sus gobiernos han definido como socialmente relevantes, y para ello deben promoverse diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que cada estudiante aprende¹⁷.

Avanzar hacia sistemas educativos inclusivos también impone problematizar las lógicas que rigen la evaluación, así como las formas en las que se evalúa. Las evaluaciones no deben ser una sanción o un medio para definir quiénes pasan al año siguiente, sino que deben permitir identificar lo que se ha aprendido y lo que no, con el propósito de mejorar las intervenciones escolares. En tal sentido, son una herramienta para la autoevaluación docente, fundamental para informar la práctica educativa. La valoración de lo que una persona ha aprendido tampoco puede realizarse únicamente mediante la asignación de una calificación numérica, pues esta invisibiliza las diferentes identidades, las diversas formas de mostrar lo aprendido y los condicionantes de las trayectorias escolares, y resulta, en consecuencia, insuficiente para explicar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, la evaluación debe ser comprendida “*como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar*”¹⁸. Debe reflejar una visión integral -y no parcial o sesgada- de los procesos educativos y de los progresos individuales, y alentar en todo momento a que se sostenga y se profundice el aprendizaje, en lugar de obturarlo.

A su vez, la evaluación debe estar alineada con la enseñanza y basarse en la información recolectada durante la trayectoria escolar. No se puede exigir que niñas y niños con discapacidad aprendan lo que no se les ha enseñado, que adquieran ciertos

¹⁶ Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva y Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*, 2019, p. 46. Disponible en: <https://bit.ly/2EH1FZd>

¹⁷ Consejo Federal de Educación de Argentina, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, aprobados por Resolución 84/2009, 2009, punto 39. Disponible en: <https://bit.ly/32tFL48>

¹⁸ Consejo Federal de Educación de Argentina, Orientaciones..., *op. cit.*, punto 66. Disponible en: <https://bit.ly/31xn5RO>

saberes si no se pensaron apoyos para que efectivamente accedan a ellos, o que muestren sus aprendizajes a través de evaluaciones inaccesibles. Por el contrario, deben ser evaluados y promovidos partiendo de lo que saben y no de sus supuestos “déficits”, teniendo en cuenta los objetivos que se plantearon para ellos y analizando los caminos que recorrieron y no solo los resultados que obtuvieron. Al respecto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha afirmado que *“las evaluaciones normalizadas deben sustituirse por métodos de evaluación flexibles y múltiples y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos”*¹⁹.

El hecho de evaluar a niñas y niños con discapacidad en relación a una lista de contenidos rígida y sin haber implementado apoyos para que accedan a los saberes que circulan en el aula determina que no reciban títulos acreditantes de los niveles de enseñanza obligatorios. Ello les impide acceder a la educación superior, insertarse en el mercado laboral en igualdad de condiciones y construir un proyecto de vida autónomo que respete sus deseos y preferencias. Paradójicamente, es el propio sistema educativo el que les pone un “techo”, indicándoles hasta dónde pueden llegar y qué espacios no podrán transitar. Debe tenerse presente que los contenidos prioritarios que fijan los Estados no pueden ser interpretados linealmente como indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los alumnos y alumnas, sino como indicios del progreso que hacen²⁰. El Comité que monitorea la CDPD ha sido claro respecto a que estas personas deben certificar sus capacidades y logros en igualdad de condiciones²¹. Ello implica que los y las estudiantes con discapacidad -aun cuando hayan tenido apoyos durante sus trayectorias escolares- deben recibir boletines y títulos como el resto, y que estos instrumentos no deben tener referencias que puedan resultar discriminatorias o estigmatizantes.

5. Garantizar políticas educativas y prácticas escolares más participativas

En los países de nuestra región, las políticas educativas suelen diseñarse, implementarse y monitorearse sin dar participación a las organizaciones de personas con discapacidad, a través de procesos cerrados y poco transparentes. Los escasos mecanismos de participación que se gestionan son inaccesibles o se impulsan como meras formalidades, pero sin crear las condiciones para que este grupo pueda influir en las decisiones.

El art. 4.3 de la CDPD establece que *“en la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de*

¹⁹ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*, párr. 26.

²⁰ Consejo Federal de Educación, Aprendizajes Prioritarios para el nivel Inicial y 1º ciclo de la EGB/Primaria, aprobados por Resolución 225/2004, 2004, p. 12. Disponible en: <https://bit.ly/3jk23MC>

²¹ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*, párr. 12 (g).

decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan”. Sobre este punto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad sostuvo que *“las autoridades públicas deberían considerar, con la debida atención y prioridad, las opiniones y perspectivas de las organizaciones de personas con discapacidad cuando examinen cuestiones relacionadas directamente con esas personas. Las autoridades públicas que dirijan procesos de adopción de decisiones tienen el deber de informar a las organizaciones de personas con discapacidad de los resultados de esos procesos, en particular proporcionando una explicación clara, en un formato comprensible, de las conclusiones, las consideraciones y los razonamientos de las decisiones sobre el modo en que se tuvieron en cuenta sus opiniones y por qué”*²². Es claro, entonces, que los Estados tienen la obligación de crear y sostener esquemas de discusión y participación robustos y plurales, en los que las diferentes perspectivas sean efectivamente tenidas en cuenta y tengan un impacto real en el ciclo de la política pública.

Las personas con discapacidad tampoco participan efectivamente en la dimensión de la práctica escolar. Prevalece en nuestros sistemas educativos una cultura adultocéntrica, que ignora las voces del estudiantado, y supone que solo las personas adultas (y en particular, las y los docentes), pueden hacer aportes significativos al diseño y la evaluación de los procesos de enseñanza. Sin embargo, las alumnas y alumnos con discapacidad son los protagonistas de sus trayectorias escolares, y -como tales- deben tener la oportunidad de expresarse en las cuestiones relativas a su aprendizaje, a sus vínculos con sus pares y docentes y a sus modos de ser y estar en la escuela. Cuando se escuchan sus opiniones y, a partir de ellas, se replantean las estrategias pedagógicas y se repiensa la gestión escolar, los procesos educativos se ven sustancialmente enriquecidos.

Por tal motivo, uno de los grandes desafíos existentes en el campo de la educación es el de crear políticas educativas y culturas escolares más participativas, que aseguren mecanismos para que los colectivos afectados sean escuchados de manera efectiva en los procesos de toma de decisiones relacionadas con sus derechos. Ello redundará, sin duda alguna, en una educación de mayor calidad.

6. Fortalecer los sistemas de producción, sistematización y publicación de información

²² Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General nro. 7 sobre la participación de las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, en la aplicación y el seguimiento de la Convención, CRPD/C/GC/7, 2018, párr. 23.

Al analizar los datos generados por diferentes países de la región, se observa que actualmente estos no cuentan con información básica que permita conocer en profundidad cómo son las trayectorias educativas de las personas con discapacidad, y tampoco se elaboran indicadores estructurales, de procesos, de resultados y de impacto para monitorear las políticas públicas. En 2016, el Instituto de Estadística de UNESCO señaló que solo el 11% de los países encuestados en América Latina y el Caribe están en condiciones de desagregar por discapacidad los datos para evaluar el nivel de cumplimiento del ODS 4²³, siendo esta la variable de desagregación menos disponible en la región.

La ausencia de información invisibiliza a las personas con discapacidad en las políticas educativas, dificulta el control de la gestión pública, e impide conocer las barreras que este grupo enfrenta, su magnitud y los efectos de la yuxtaposición de la discapacidad con otras identidades vulnerabilizadas.

La agenda educativa global de los próximos años debe necesariamente potenciar la discusión sobre la producción, sistematización y publicación de datos. Para diseñar, implementar y evaluar políticas de educación inclusiva es esencial que los Estados refuercen sus capacidades estadísticas, generando información suficiente, adecuada y desagregada. Entre los datos que es fundamental recolectar en relación a las personas con discapacidad, cabe mencionar la cantidad de personas excluidas del sistema educativo, las que asisten a escuelas especiales y a escuelas generales; sus tasas de alfabetismo, de repitencia, de sobreedad, de deserción y de acreditación, promoción y egreso; el grado de accesibilidad de las instalaciones y del transporte escolar, así como de los materiales de estudio; los tipos de apoyo disponibles y el porcentaje de demanda insatisfecha; la proporción de docentes con formación en educación inclusiva; los recursos humanos y presupuestarios que se concentran en modalidades segregadas y los que se invierten en inclusión; la cantidad de denuncias por discriminación en el ámbito educativo, entre otros.

En definitiva, el debate global sobre cómo hay que replantear el conocimiento, la educación y el aprendizaje en un contexto de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad, debe tener como eje central la cuestión de la inclusión y la equidad. Las instituciones educativas deben ser espacios de valoración de la diversidad, de los que todas las personas salgan fortalecidas, seguras de sí mismas, con pleno conocimiento de sus derechos, con habilidades para contribuir en forma activa al desarrollo y bienestar de sus comunidades y con herramientas para ser quienes elijan ser.

²³ Instituto de Estadística de UNESCO, *Disponibilidad de información para el cálculo de los indicadores ODS 4 - Educación 2030: diagnóstico para América Latina y el Caribe*, 2016, p. 13.

Las y los referentes en educación a nivel mundial, así como las personas que trabajan en las áreas de educación de los gobiernos y en las instituciones educativas, deben poner todos sus esfuerzos al servicio de la transformación de las políticas, culturas y prácticas que han demostrado ser expulsivas de las personas con discapacidad, al empujarlas a la pobreza, al desempleo y a la institucionalización, y hacerlas particularmente propensas a vivir situaciones de violencia y maltrato.

Debe tenerse presente que las lógicas homogeneizantes que prevalecen en los sistemas educativos se replican en todos los ámbitos de la vida comunitaria y permiten la reproducción sistemática de dinámicas, actitudes y patrones socioculturales que generan profundas desigualdades y construyen sociedades incapaces de responder a la diversidad. Tal como lo afirma UNESCO, las variaciones y diferencias humanas son una parte natural y valiosa de la sociedad y deben reflejarse en las escuelas²⁴.

Quedamos a disposición para ampliar la información provista y los/as saludamos atentamente.

Red Regional por la Educación Inclusiva
de Latinoamérica (RREI)

²⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education For All*, París, 2005, p. 16.