

CICLO DE WEBINARIOS

**SOBRE
EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

2018



OEA | Más derechos
para más gente



ÍNDICE

1. Introducción	2
<hr/>	
2. Los temas	2
<hr/>	
3. Las organizaciones convocantes	3
<hr/>	
4. Los/as expositores/as y las coordinadoras	4
<hr/>	
5. Los/as participantes	6
<hr/>	
6. Las exposiciones	7
<hr/>	
6.1. La educación inclusiva como derecho	7
<hr/>	
6.1.1. Exposición de Mercedes Viola	7
<hr/>	
6.1.2. Exposición de Dalile Antúnez	11
<hr/>	
6.2. La situación del derecho a la educación inclusiva en América Latina	15
<hr/>	
6.2.1. Exposición de Silvia Bersanelli	15
<hr/>	
6.2.2. Exposición de Celeste Fernandez	18
<hr/>	
6.3. El rol de la familia y la comunidad en los procesos de educación inclusiva	22
<hr/>	
6.3.1. Exposición de Sergio Meresman y Jesshie Toledo	22
<hr/>	
6.4. La formación continua de docentes	25
<hr/>	
6.4.1. Exposición de Irma Iglesias Zuazola	25
<hr/>	
6.4.2. Exposición de Pilar Cobeñas	28
<hr/>	
6.5. La transformación de las escuelas especiales	31
<hr/>	
6.5.1. Exposición de Paulina Godoy Lenz	31
<hr/>	
6.5.2. Exposición de Diana Elizeche	36
<hr/>	
7. Reflexiones finales	40
<hr/>	

1. INTRODUCCIÓN

En julio de 2018, el Departamento de Inclusión Social de la Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad de la Organización de los Estados Americanos (OEA) propuso a la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI Latinoamérica) la realización conjunta de una serie de seminarios virtuales sobre diferentes temáticas relevantes para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas regulares y así alcanzar el pleno cumplimiento de los tratados universales y regionales de derechos humanos vigentes en nuestro continente. Así, el 10 de octubre de ese año se lanzó nuestro primer ciclo de webinarios, a fin de fortalecer los sistemas educativos de la región con más igualdad, más equidad y más calidad.

Desde OEA y RREI consideramos que la falta de conocimiento sobre el derecho a la educación como el derecho a una educación inclusiva y sobre sus modos de implementación práctica es una de las causas que explican las barreras que las personas con discapacidad enfrentan a lo largo de toda su vida en las instituciones educativas de América Latina. En tal sentido, creemos firmemente en la importancia de generar capacidades en trabajadores/as del sector público, personal docente, personas con discapacidad, familias, profesionales de la academia, activistas y organizaciones de la sociedad civil como medio para que las escuelas dejen atrás los prejuicios y las lógicas homogeneizantes y se transformen en espacios en los que todas las personas se sientan aceptadas, apoyadas y valoradas.

2. LOS TEMAS

El ciclo se compuso de 5 webinarios, cuyos temas se exponen a continuación.

- **La educación inclusiva como derecho** (10 de octubre de 2018)
Se realizó un breve recorrido por el proceso de reconocimiento del derecho a la educación inclusiva en el plano internacional, sus fundamentos teóricos y su plasmación en diferentes documentos internacionales hasta llegar a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Luego, se brindaron diferentes herramientas que permiten exigir a los Estados el pleno cumplimiento de este derecho.
- **La situación del derecho a la educación inclusiva en América Latina** (31 de octubre de 2018)
Se describió la situación de las personas con discapacidad en los sistemas educativos de la región latinoamericana, mencionando los avances que se han producido en los últimos años, los obstáculos que aún existen para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y las recomendaciones que ha realizado a los Estados el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- **El rol de la familia y la comunidad en los procesos de educación inclusiva** (14 de noviembre de 2018)
Se relató la experiencia de la “Red Mandela de Jardines de Infantes y Escuelas Inclusivas”, iniciativa implementada en Uruguay por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), UNICEF y el Instituto Interamericano para la Discapacidad y el Desarrollo Inclusivo (iiDi), con el objetivo de transformar las escuelas en línea con lo dispuesto por el artículo 24 de la CDPD. En particular, se difundieron cuestiones atinentes al rol que tienen las familias y la comunidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos, se realizaron aportes para su participación efectiva y se abordaron los desafíos que esta representa.

- **La formación continua de docentes** (28 de noviembre de 2018)
Se abordaron cuestiones fundamentales para avanzar en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y se brindaron a docentes diferentes perspectivas y herramientas para garantizar que las personas con discapacidad sean incluidas en escuelas y aulas regulares y puedan aprender en condiciones de igualdad.
- **La transformación de las escuelas especiales** (12 de diciembre de 2018)
Se brindaron insumos para pensar el proceso de transformación de las escuelas especiales y avanzar en la construcción de un sistema educativo único en el que todas las personas se eduquen juntas con los apoyos y ajustes que cada una requiera. Asimismo, se abordaron los diferentes desafíos que dichos procesos pueden presentar.

3. LAS ORGANIZACIONES CONVOCANTES

El ciclo fue organizado conjuntamente por el Departamento de Inclusión Social de la Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI).

La OEA es el organismo regional más antiguo del mundo, cuyo origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington D.C. de octubre de 1889 a abril de 1890. En esta reunión, se acordó crear la Unión Internacional de Repúblicas Americanas y se empezó a tejer una red de disposiciones e instituciones que llegaría a conocerse como "sistema interamericano". La OEA fue creada como tal en 1948, cuando se suscribió en Bogotá, Colombia su Carta Constitutiva, que entró en vigencia en diciembre de 1951. Su objetivo es lograr en sus Estados Miembros *"un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender su soberanía, su integridad territorial y su independencia"* (art. 1 de la Carta).

Actualmente, reúne a los 35 Estados independientes de las Américas y constituye el principal foro gubernamental político, jurídico y social del hemisferio. Sus principales pilares (la democracia, los derechos humanos, la seguridad y el desarrollo) se sustentan entre sí y se entrelazan transversalmente mediante una estructura que comprende el diálogo político, la inclusión, la cooperación e instrumentos jurídicos y de seguimiento.

El Departamento de Inclusión Social (DIS) de la OEA apoya los esfuerzos de los Estados Miembros en la formulación de estrategias para combatir la desigualdad y promover la inclusión social desde una perspectiva de derechos humanos, a través de iniciativas que buscan:

- Romper barreras estructurales en el acceso a oportunidades.
- Promover políticas públicas que generan inclusión social.
- Elevar las condiciones de vida de diversos grupos en situación de mayor vulnerabilidad.

La Sección de Inclusión de Poblaciones en Situación de Vulnerabilidad brinda apoyo en el cumplimiento de los mandatos de la OEA relativos a promocionar los derechos de estos grupos. Para ello, ejecuta acciones y proyectos de cooperación, fomenta el diálogo regional y hemisférico para el intercambio de información y experiencias, y contribuye al desarrollo y difusión de metodologías que aseguren la eficacia y eficiencia de políticas, programas y proyectos de manera coordinada entre los diversos actores e instituciones en los Estados Miembros, y en concordancia con el marco internacional de los derechos humanos.

Además, presta apoyo técnico en los procesos de monitoreo y seguimiento de los tratados regionales y en foros interamericanos sobre promoción de derechos e inclusión de poblaciones en situación de vulnerabilidad, en particular en el caso de las personas con discapacidad, las personas mayores, las personas del colectivo LGBTI y las personas consumidoras, y apoya a las agencias gubernamentales competentes en el diseño, formulación y armonización de políticas relevantes y en la identificación de acciones y programas en la materia¹.

La RREI, por su parte, es una coalición de organizaciones² de personas con discapacidad, familias y de derechos humanos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Perú y Uruguay que trabaja por el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación inclusiva en una escuela para todas/os. Su objetivo es incidir políticamente a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen el derecho de todas las personas -con y sin discapacidad- a una educación inclusiva, en escuelas y aulas regulares, dando cumplimiento al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y al Objetivo de Desarrollo Sostenible nro. 4.

A tal fin, promueve el diseño e implementación de políticas públicas y el reconocimiento de derechos mediante la producción y difusión de información, la presentación de informes, solicitudes y contribuciones ante organismos internacionales de derechos humanos, el lanzamiento de campañas de sensibilización, la presentación de dictámenes en casos ante tribunales nacionales e internacionales, el apoyo de medidas legislativas y demás iniciativas promovidas a nivel nacional en favor de la educación inclusiva, la realización de capacitaciones y establecimiento de alianzas con otras organizaciones de la sociedad civil³.

4. LOS/AS EXPOSITORES/AS Y LAS COORDINADORAS

Los webinarios estuvieron a cargo de 11 personas que han trabajado desde diferentes espacios y desde diferentes países de la región para avanzar en la construcción de sistemas educativos inclusivos. A continuación, se detalla brevemente su formación y su trayectoria.

- **Dalile Antúñez**: Abogada y docente. Actualmente se desempeña como co-directora de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), organización de derechos humanos con sede en Argentina que integra la RREI.
- **Silvia Bersanelli**: Docente y Magíster en Integración de Personas con Discapacidad. Fue presidenta del Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CEDDIS) de la OEA y de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS) de Argentina y ocupó el cargo de Directora de Educación Inclusiva de la provincia de La Pampa (Argentina).
- **Pilar Cobeñas**: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Magíster

1 Para conocer más sobre la OEA, ingresar en: <http://www.oas.org/es/>.

2 Actualmente la RREI 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 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 Art. 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 - iDi (Uruguay), la Sociedad Peruana de Síndrome Down - SPSD (Perú) y Sociedad y Discapacidad - SODIS (Perú).

3 Para conocer más sobre la RREI, ingresar en: <https://rededucacioninclusiva.org/>.

en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente es docente de la cátedra de Pedagogía de la Diversidad en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), y está desarrollando estudios en el área de la didáctica de la matemática y la educación inclusiva. Asimismo, es parte de la Asociación Azul, una organización de personas con discapacidad con sede en Argentina que integra la RREI.

- **Diana Elizeche**: Psicóloga educacional. Hace 22 años trabaja en proyectos y programas en favor de los derechos de las personas con discapacidad y actualmente se desempeña como Gerente del Programa de Educación Inclusiva en la Fundación Saraki, organización de la sociedad civil con sede en Paraguay que integra la RREI.
- **Celeste Fernandez**: Abogada, Especialista en Derecho Procesal, Candidata a Magíster en Políticas Públicas y Profesora en Ciencias Jurídicas. Actualmente se desempeña como coordinadora del área de Discapacidad y Derechos Humanos de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), organización de derechos humanos con sede en Argentina que integra la RREI. Fue co-coordinadora por la RREI del ciclo de webinarios.
- **Paulina Godoy Lenz**: Educadora de Párvulos, Profesora de Educación Especial/Diferencial y Magíster en Educación y en Inclusión de Personas con Discapacidad. Se desempeñó como Directora Nacional de la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de Chile y actualmente se desempeña como Presidenta de la Fundación Tarea de Todos, organización de la sociedad civil con sede en Chile.
- **Irma Iglesias Zuazola**: Diplomada en Diseño Universal de Aprendizaje. Realizó un posgrado en Educación inclusiva, es preparadora laboral de “Empleo con apoyo” y fundadora de Down 21, una organización de personas con discapacidad con sede en Chile que integra la RREI. Impulsó diversos proyectos de ley y reformas educativas por la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y fue asesora presidencial en temas de discapacidad.
- **Sergio Meresman**: Psicólogo, Magíster en Salud Comunitaria y Especialista en Desarrollo Inclusivo. Coordina el área de proyectos del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) de Uruguay, organización de la sociedad civil que integra la RREI, y es miembro fundador de la Red Mandela. Se desempeña como consultor de UNICEF en el desarrollo de una agenda regional por la inclusión de la niñez con discapacidad y ha sido consultor del Fondo de Población de las Naciones Unidas y de la Organización Panamericana de la Salud en temas de inclusión y participación social.
- **Pamela Molina**: Licenciada en Humanidades y Máster en Ciencias de Discapacidad y Desarrollo Humano. Participó en el proceso de escritura y negociación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en representación de la comunidad sorda de Chile. Fue profesora adjunta de la Maestría en Desarrollo Internacional de la Universidad Gallaudet y actualmente trabaja como Especialista en Discapacidad en el Departamento de Inclusión Social de la OEA. Fue co-coordinadora por la OEA del ciclo de webinarios.
- **Jessie Toledo**: Licenciada en Sociología. Ha cursado una Especialización en Políticas Sociales. Actualmente se desempeña como asesora en temas de inclusión y discapacidad y como coordinadora del componente social de la Red Mandela. Es parte del equipo técnico del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (iiDi) de Uruguay, organización de la sociedad civil

que integra la RREI y fue directiva de la Asociación Down del Uruguay.

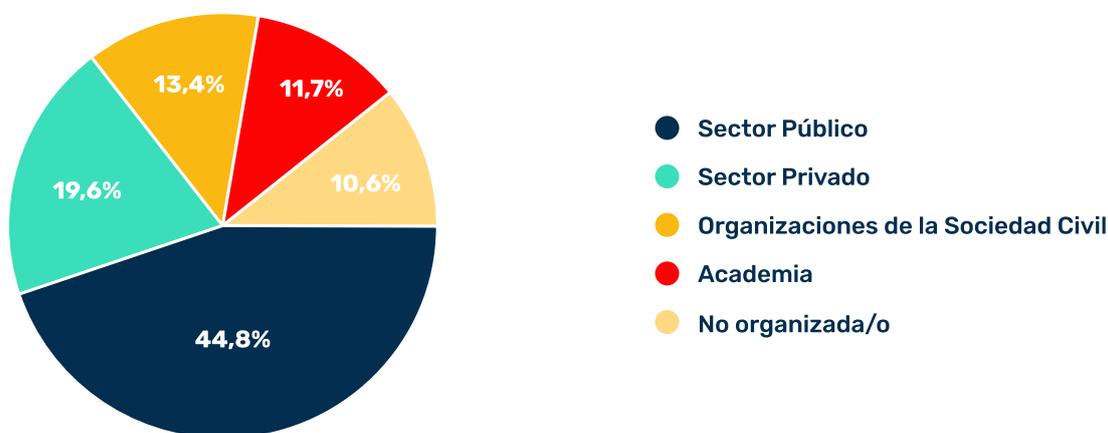
- **Mercedes Viola:** Arquitecta, Master en TESOL (enseñanza de inglés) especializada en desarrollo curricular e inclusión. Actualmente se desempeña en Uruguay como directora de 4D (empresa social), co-fundadora de ProEdu Educación Inclusiva (organización de la sociedad civil) y de D Alliance organizaciones inclusivas (programa para apoyar las transformaciones de las organizaciones y empresas en pos de una mayor inclusión), coordinadora del Grupo de Trabajo por la Educación Inclusiva (coalición de la organizaciones de la sociedad civil que integra la RREI) y co-presidenta de Sistema B Uruguay (movimiento regional).

5. LOS/AS PARTICIPANTES

En este ciclo se registró un total de 1.836 inscripciones, distribuidas entre los 5 webinarios de la siguiente manera:

- La educación inclusiva como derecho: 974 (53,1%)
- La situación del derecho a la educación inclusiva en América Latina: 1.003 (54,6%)
- El rol de la familia y la comunidad en los procesos de educación inclusiva: 1.185 (64,5%)
- La formación continua de docentes: 1.306 (71,1%)
- La transformación de las escuelas especiales: 1.298 (70,7%)

Estos webinarios alcanzaron una audiencia amplia y diversa, compuesta por personas provenientes de los sectores público y privado, del ámbito académico y de organizaciones de la sociedad civil, y también contaron con la participación de docentes, personas con discapacidad y familias.



Como puede observarse, casi la mitad de las personas inscritas fueron trabajadores/as de organismos públicos con incidencia en los procesos educativos de las personas con discapacidad, tales como ministerios de educación, consejos especializados en derechos de las personas con discapacidad y secretarías de derechos humanos.

A su vez, los webinarios contaron con la participación de personas provenientes de 21 países:

- | | | | |
|--------------|------------------|-------------|------------------------|
| • Argentina | • Cuba | • Guatemala | • Perú |
| • Bolivia | • Ecuador | • Honduras | • República Dominicana |
| • Brasil | • El Salvador | • México | • Uruguay |
| • Chile | • España | • Nicaragua | • Venezuela |
| • Colombia | • Estados Unidos | • Panamá | |
| • Costa Rica | | • Paraguay | |

6. LAS EXPOSICIONES

6.1. La educación inclusiva como derecho⁴

6.1.1. Exposición de Mercedes Viola

A 70 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos, recordamos 3 de sus artículos:

- *“Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.*
- *“Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación”.*
- *“Artículo 26. Toda persona tiene derecho a la educación”.*

La educación es un derecho humano fundamental. Por su carácter de derecho habilitante, es un instrumento poderoso que permite a los/as niños/as y adultos/as que se encuentran social y económicamente marginados/as salir de la exclusión y participar plenamente en la vida comunitaria. A su vez, es uno de los principios fundamentales que respalda la Agenda Mundial Educación 2030, así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), el cual fue adoptado por la comunidad internacional y establece el deber de *“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.*

El derecho a la educación es atravesado por dos principios básicos: la universalidad y la no discriminación. Como afirma la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *“la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva”*⁵.

En primer lugar, es importante definir los conceptos de dignidad, autonomía e igualdad.

- **Dignidad humana:** valor pre-jurídico y universal. Es el derecho que tiene cada ser humano de ser respetado y valorado como ser individual y social, con sus características y condiciones particulares, por el solo hecho de ser persona. La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la de una persona sin discapacidad. Las personas con discapacidad, al igual que todo ser humano, tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son. La dignidad humana resume la simple idea de que todas las personas son fines en sí mismas, es la piedra fundamental de los derechos humanos y es independiente de cualquier consideración de utilidad social o económica.
- **Autonomía:** un espacio para la acción voluntaria de la persona. En general, las sociedades no han hecho lo suficiente para habilitar a las personas con discapa-

4 La grabación completa del webinar está disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=zG_nfMMU0Do&t=1568s.

5 Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 3.

cidad a ejercer su derecho a la libre determinación.

- **Igualdad:** no equivale a decir que no existen diferencias entre las personas, sino que una sociedad que respeta realmente el principio de igualdad, es la que adopta un criterio inclusivo respecto de las diferencias humanas, y las tiene en cuenta en forma positiva. El derecho a la igualdad conduce al paradigma de la igualdad de oportunidades. La segregación de las personas con discapacidad es tomada como algo natural en muchos sitios del mundo, al adoptar la concepción de “iguales pero separados”. Un ejemplo claro es del de la escuela especial.

El Estado debería satisfacer la igualdad de oportunidades garantizando el acceso universal y gratuito a la educación en todos sus niveles. El modelo de igualdad de oportunidades se basa en dos elementos fundamentales: la prohibición de la discriminación basada en la discapacidad (el uso negativo de la diferencia) y la necesidad de adoptar medidas de acción positiva para compensar las desigualdades existentes.

Por lo tanto, tomar en serio este modelo implica exigir varias formas de acción o intervención del gobierno. Es exigirle que combata la exclusión estructural en áreas como los transportes, los equipamientos públicos, los servicios públicos, las comunicaciones y todos los ámbitos de la vida cotidiana; que garantice que las personas con discapacidad sean preparadas para asumir un papel productivo y socialmente responsable en la sociedad; que sancione leyes contra la discriminación; que adopte medidas frente a actitudes sociales negativas profundamente arraigadas en relación con la discapacidad a fin de educar al público.

Si bien la mayor parte de nuestros ordenamientos jurídicos se encuentran basados en los valores de dignidad, autonomía, igualdad y solidaridad, muchas veces dichos valores no se ven reflejados a la hora de diseñar políticas destinadas a las personas con discapacidad.

Nosotros/as hemos heredado un modelo rehabilitador de la discapacidad, que veía a la persona con discapacidad como una persona a ser curada, normalizada, segregada o institucionalizada. Bajo este modelo, el “problema” lo tiene la persona. El derecho consideraba a las personas con discapacidad solamente como objetos de beneficencia. Se las consideraba exclusivamente dentro de la legislación de seguridad social, de los servicios asistenciales, o en cuestiones puntuales relativas a la incapacitación, tutela o curatela. Esto fue hasta no hace mucho tiempo y todavía los países tienen legislaciones bajo este modelo, que van en contra de los derechos humanos.

Sin embargo, esta visión ha ido -y sigue- evolucionando en los últimos tiempos hacia una muy diferente, hacia el modelo social de la discapacidad. El modelo social tiene dos bases fundamentales. En primer lugar, postula que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales. No son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. El segundo presupuesto -que se refiere a la utilidad para la comunidad- es que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad.

De este modo, partiendo de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. Las causas que originan la discapacidad son sociales. En consecuencia, las soluciones no deben orientarse individualmente a la persona, sino más bien a la sociedad.

El modelo anterior se centraba en la rehabilitación de las personas con discapacidad, mientras que el modelo social se basa en la rehabilitación de una sociedad, que debe ser pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, incluidas

las personas con discapacidad. Se trata de identificar todas las barreras que el modelo rehabilitador ha impuesto en todos los ámbitos de la sociedad y removerlas. Esto se debe realizar en todos los ámbitos, incluyendo el de la educación, que está ideada desde sus bases para la “normalización”, para la homogeneización.

Una de las principales consecuencias jurídicas de este cambio de paradigma hacia el modelo social, está relacionado con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Ello supone dejar de ver a las personas como “problemas” para pasar a considerarlas titulares de derechos. Significa situar los “problemas” fuera de ellas, y centrar la atención en el modo en que los diferentes procesos económicos, sociales y culturales son discapacitantes, al no estar pensados para la diversidad.

Tras un proceso de cuatro años, el 13 de diciembre de 2006 se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En el proceso de su elaboración participaron varios actores: los Estados miembros de Naciones Unidas, observadores y agencias de dicha organización, el Relator Especial de Discapacidad, instituciones de derechos humanos y organizaciones no gubernamentales, entre las que tuvieron un papel muy importante las organizaciones de personas con discapacidad. Esta participación de las organizaciones representativas del colectivo fue uno de los puntos más interesantes y enriquecedores del proceso, y el que plasmó uno de los principios básicos de la ideología inherente al modelo social, que se expresa bajo el lema: “nada sobre nosotros sin nosotros”.

El propósito de la Convención es *“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”* (art. 1 CDPD). Este instrumento establece cuáles son las obligaciones generales asumidas por los Estados para asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación.

Los Estados Partes asumen tres tipos de obligaciones:

- **Obligaciones de respeto:** deben abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles con la Convención; modificar o derogar leyes, costumbres y prácticas discriminatorias existentes; celebrar consultas estrechas y colaborar activamente con las personas con discapacidad en la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la Convención.
- **Obligaciones de protección:** deben tomar todas las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discrimine por motivos de discapacidad.
- **Obligaciones de cumplimiento:** deben adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, de políticas o programas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad.

Este es un tratado de derechos humanos vinculante, y si el Estado no está cumpliendo, lo está violando.

El modelo social promueve una educación inclusiva, que desafía la noción de “normalidad” en la educación y en la sociedad, sosteniendo que esta es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. Así, las “necesidades especiales” son una característica de todos los alumnos y alumnas y no solo de quienes tienen una discapacidad. El problema es que las necesidades de las personas con discapacidad no han sido tenidas en cuenta a la hora del diseño curricular, de pensar las escuelas, de formar maestros y maestras, sino que han sido ignoradas en todos los ámbitos del sistema educativo ordinario.

Se requiere un cambio cultural, a partir del cual se comprenda que ningún niño o niña debe ser forzado/a a adaptarse a la educación, sino lo contrario: la educación debe ser adaptada para hacer frente a las necesidades y buscar el mejor interés de cada niño/a. El principal énfasis siempre debe ser la eliminación de barreras.

Así, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece lo siguiente:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (...).”*

Como puede observarse, la Convención consagra el derecho a la educación sobre las bases de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades. En 2016, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emitió la Observación General nro. 4, que explica los alcances del derecho a la educación inclusiva reconocido en su artículo 24. Este instrumento distingue los siguientes conceptos:

- **Exclusión:** cuando a las personas con discapacidad se les impide o deniega directa o indirectamente el acceso a todo tipo de educación.
- **Segregación:** cuando las personas con discapacidad asisten a instituciones educativas separadas diseñadas para responder a deficiencias concretas, como escuelas especiales.
- **Integración:** cuando las personas con discapacidad concurren a escuelas generales solo en la medida que puedan adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones.

La exclusión, la segregación y la integración son enfoques discriminatorios. En la inclusión, las personas con discapacidad asisten a escuelas generales que implementan cambios estructurales para garantizarles una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa. Implica una transformación de la política, la cultura y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para responder a las necesidades e identidades de cada alumno/a. Se trata de identificar y eliminar las barreras que impiden que las personas con discapacidad aprendan y participen en igualdad de condiciones.

En tal sentido, se debe adoptar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Desde el momento del diseño del currículo y de la planificación, debemos tener a todos/as en cuenta, y de esta manera evitamos adecuaciones posteriores. También se deben de realizar los ajustes razonables que respondan a las necesidades, la voluntad y las preferencias de las/os estudiantes. Estos ajustes razonables deben ofrecerse gratuitamente en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, y no otorgarlos es una discriminación. Por ejemplo, las escuelas deben cambiar la ubicación de un aula en caso de que sea necesario, ofrecer diferentes formas de comunicación en clase, permitir el uso de tecnología auxiliar, otorgar más tiempo a los/as alumnos/as, reducir los niveles de ruido, entre otras medidas.

Las/os alumnas/os tienen derecho a recibir el apoyo necesario que les facilite su formación efectiva y en pie de igualdad con los demás. El apoyo debería garantizar que las/os estudiantes con discapacidad puedan desarrollar su potencial al máximo, proporcionando –por ejemplo– personal docente, consejeros/as escolares, psicólogos/as y otros/as profesionales. Debemos tener en cuenta que:

- El sistema educativo debe ser inclusivo en todos los niveles, incluyendo preescolar, primaria, secundaria y superior, la formación profesional y la enseñanza a lo largo de la vida, y también las actividades extraescolares y sociales. La obligación de garantizar la inclusión alcanza a las escuelas públicas y privadas.
- Las personas con discapacidad deben poder asistir a escuelas primarias y secundarias comunes dentro de las comunidades en las que viven y no ser enviadas lejos de sus casas.
- El sistema educativo debe ser accesible, incluidos los edificios, el transporte, los planes de estudios, los materiales educativos y los métodos de enseñanza. Se deben favorecer entornos accesibles en los que todos/as se sientan seguros/as, apoyados/as, estimulados/as y puedan expresar sus opiniones.
- Las capacidades y logros de los/as alumnos/as con discapacidad deben certificarse en igualdad de condiciones con los/as demás.
- La educación inclusiva es un derecho de todo alumno/a, y no de sus padres o cuidadores/as.
- La educación inclusiva valora la participación de las familias en el proceso educativo.

Debemos tener bien en claro la importancia que tiene la educación como medio de empoderamiento, como derecho y como prerrequisito para el ejercicio de los otros derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

6.1.2. Exposición de Dalile Antúnez

En esta exposición, me referiré a las herramientas jurídicas que hay para hacer exigible el derecho a la educación inclusiva. Las herramientas jurídicas son solo un tipo de herramienta de incidencia, entre muchas otras, como las comunicacionales por ejemplo. Pero aquí me concentraré en las herramientas jurídicas, porque son un componente clave de la exigibilidad de los derechos. Un atributo esencial que tienen los derechos es que son exigibles. No podemos hablar de un derecho si no hay exigibilidad, si no hay herramientas concretas para hacerlo efectivo, si no puedo adoptar medidas concretas ante su violación que obliguen a la persona o a la institución que viola este derecho a cesar en su conducta.

Normalmente, tanto las familias como las organizaciones, antes de llegar a utilizar las vías jurídicas, han intentado resolver el problema por otros mecanismos. Han intentado antes dialogar con las autoridades del sistema educativo, las escuelas o el sistema de salud (en aquellos casos en que está involucrado en las prestaciones de algunos apoyos). Los tipos de problemas más habituales en la experiencia de las organizaciones de la RREI, son:

- Negativa de la matriculación.
- Falta de apoyos necesarios.
- Falta de accesibilidad física y comunicacional de los edificios, de los materiales, etc.
- Negativa a hacer ajustes razonables de todo tipo, tanto en las evaluaciones como en los planes pedagógicos.
- Negativa a otorgar el diploma final de estudios.

¿Qué pasa cuando fracasa el diálogo con las autoridades escolares o docentes para tratar de resolver el problema? Ahí es cuando aparecen las herramientas jurídicas, en particular la

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como una herramienta poderosa que sirve para obligar a cesar en la violación del derecho.

Una primera herramienta de tipo normativo es la Observación General nro. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ¿Por qué es una herramienta poderosa y por qué las autoridades del sistema educativo y todos/as deberíamos conocerla muy bien y estudiarla? Porque desarrolla con muchísimo detalle cuáles son las obligaciones que tiene el Estado, el sistema educativo y los/as docentes, cuáles son los derechos de los/as estudiantes, de las familias, de las organizaciones. En la medida en que da mucha claridad al concepto de derecho a la educación inclusiva, que puede ser mal aplicado, es una herramienta jurídica muy útil.

La Observación General adopta como tema central el derecho de las personas a tener recursos legales y mecanismos para obtener una reparación por violación del derecho a la educación inclusiva. De hecho, cuando el Comité describe en la introducción cuáles son las barreras que enfrentan las familias y los/as estudiantes con discapacidad, menciona la falta de ese tipo de recursos como una de ellas. Un problema estructural que identificamos en los países de la región es que hay un déficit en los sistemas educativos y, en general, en los sistemas institucionales de los países, que no ofrecen mecanismos de reparación eficaces para que las familias puedan reclamar ante la violación al derecho de educación inclusiva y obtener un remedio efectivo. Una violación por discriminación que ocurra dentro del sistema educativo tiene consecuencias a lo largo de toda la vida de las personas, para el niño o niña y para su familia. Sin embargo, a pesar de ser una situación grave, no encontramos vías adecuadas para resolverlas de una manera razonable.

Una de las vías es ir a la Justicia. ¿Por qué? Porque no hay otros mecanismos más rápidos, más efectivos, más sencillos que permitan resolver adecuadamente estos conflictos. Cuando la única vía posible con la que se cuenta para acceder a un remedio de un tercero imparcial que pueda resolver un conflicto es el Poder Judicial, eso denota que fallaron muchas cosas antes en el sistema institucional y que hay un déficit de acceso a la justicia. Porque no debería ser necesario, como no es necesario para la mayoría de madres y padres de otras/os niñas/os, ir a la Justicia para algo tan sencillo como obtener una vacante en una escuela, obtener los apoyos que se necesitan, etc.

¿Qué dice la Convención, en particular, sobre qué tipo de mecanismos deberían existir? La Observación General nro. 4 da algunas precisiones sobre las características que deberían tener estos mecanismos de reclamo. En general faltan, pero en algunos casos hay organismos que funcionan bien o que funcionan relativamente bien con algunos déficits.

El párrafo 31 de la Observación, al referirse a ajustes razonables, dispone que los Estados Partes deben establecer sistemas independientes para supervisar la idoneidad y la efectividad de los ajustes y ofrecer mecanismos de reparación seguros, oportunos y accesibles, cuando los/as alumnos/as con discapacidad y -llegado el caso- sus familiares, consideren que los ajustes no se han provisto adecuadamente o que han sido objeto de discriminación. Y luego establece que las medidas para proteger a las víctimas de discriminación contra la victimización durante el proceso de reparación son fundamentales. Estos mecanismos tienen que ser seguros, oportunos, rápidos, ser accesibles para todas/os y ser adecuados para no producir una revictimización o un maltrato a la persona.

En el párrafo 65, expresa que los Estados Partes deben establecer mecanismos de denuncia y recursos legales independientes, eficaces, accesibles, transparentes y seguros en los casos de violación del derecho a la educación. Las personas con discapacidad deben tener acceso a sistemas de justicia que entiendan la manera de integrarlas y sean capaces de hacer frente a las denuncias por motivos de discapacidad. También deben velar por que la información sobre el derecho a la educación y sobre la forma de impugnar la violación de

ese derecho sea objeto de amplia difusión y publicidad entre las personas con discapacidad y de las organizaciones que las representan. Esto es una precondition. Muchas veces, las personas no acceden a mecanismos de reclamo porque no tienen información sobre qué pueden hacer, sobre el alcance del derecho a la educación inclusiva. Por un lado, tiene que haber información para las familias, no solo sobre el derecho sino sobre la forma de impugnar la vulneración de ese derecho. Lo cierto es que debería haber otros mecanismos que sean más eficaces y más transparentes. Un proceso judicial suele demorar muchos años en algunos países y, dependiendo del país, es difícil acceder a él porque se necesitan abogados/as y servicios de abogados/as gratuitos que muchas veces no están disponibles.

Estos dos párrafos, el 31 y el 65, son importantes porque desarrollan con bastante precisión los atributos que tiene que tener un sistema de reparaciones, y es responsabilidad de los Estados disponer los mecanismos institucionales que aseguren el acceso a ellos y que aseguren que estos resuelvan de manera idónea los problemas en el ejercicio al derecho a la educación inclusiva.

¿Cuáles son los que están disponibles habitualmente? ¿Cuáles son las vías jurídicas? Por un lado, una posibilidad que tienen las personas que son víctimas de violaciones al derecho de educación inclusiva son las vías administrativas, es decir, pedirle al organismo o a la escuela que adoptó una decisión o conducta que viola el derecho a la educación inclusiva, que revierta el acto discriminatorio. Otra alternativa es hacer esa misma petición ante un organismo jerárquicamente superior al que tomó la decisión, como un Ministerio de Educación o una supervisión pedagógica.

Los requisitos formales que hay que cumplir para utilizar estas vías de reclamo están regulados en normas legales o decretos administrativos de cada país. Cada Estado tiene normalmente una ley de procedimientos administrativos, un decreto, etc. que regula cómo tiene que hacer una persona para realizar este tipo de solicitudes.

¿Por qué puede ser útil esta herramienta de hacer presentaciones administrativas? En primer lugar, le da la oportunidad al propio organismo que tomó la decisión de revertirla. Además, permite superar las condiciones de informalidad en la que normalmente ocurren las violaciones del derecho a la educación inclusiva. Las vulneraciones de este derecho suelen ocurrir en el contexto de un aula, o en reuniones, y las familias normalmente no tienen una constancia de lo que sucedió. Es muy raro que cuando alguien le dice a un padre o madre *"su hijo/a no puede ir a esta escuela porque no es accesible"*, quede registro de eso, que se entregue una nota por escrito dejando constancia de ese hecho. Por tal motivo, hacer presentaciones por escrito cuando se tiene que hacer un planteo ante una escuela o ante un Ministerio de Educación es una forma de dejar constancia por escrito del problema y de forzar a la autoridad administrativa a revisar la actuación y revertir el problema o, en todo caso, dar una explicación fundada y formal de su punto de vista sobre el tema. Es una forma de generar evidencia sobre el problema. Contar con una constancia escrita no es lo mismo que tener un diálogo informal.

La desventaja de la vía administrativa es que se le pide al propio organismo que tomó la decisión o a su jerárquico superior que resuelva el tema, entonces no se cuenta con una garantía de independencia. Es la misma persona que adoptó cierta conducta que se considera discriminatoria o su superior quien debe resolver el reclamo. Entonces no es un tercero imparcial que escucha a las dos partes.

Otra vía posible que existe, con diferencias en algunos países, es recurrir ante organismos públicos de defensa de derechos y órganos de control, que son independientes. En algunos países puede haber problemas con su independencia, pero -en teoría- deberían ser independientes del que tomó la decisión y resolver con imparcialidad el conflicto. Ejemplos de estos organismos son

los Defensores del Pueblo u “Ombudsman”, las instituciones específicas para la lucha contra la discriminación o para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, las comisiones especiales de defensa de los derechos de las personas con discapacidad, entre otros.

La ventaja de este mecanismo es la independencia, y que la finalidad del organismo es la protección de los derechos. Ahora bien, la utilidad o no que pueda tener va a depender de cómo estén regulados esos organismos en cada sistema jurídico. En algunos países pueden variar el tipo de atribuciones que tienen. Por ejemplo, las Defensorías del Pueblo en ciertos Estados tienen funciones más amplias que en otros, en algunos casos su decisión va a ser vinculante para la autoridad de la escuela o el Ministerio y en otros no. Su utilidad depende en alguna medida del poder real que pueden tener, pero también del poder simbólico. En muchos casos, aunque no sea formalmente vinculante la decisión que tome, es simbólicamente muy poderosa. A veces basta con que haya una recomendación hacia una autoridad del Ministerio de Educación o hacia una escuela para que cese la violación del derecho a la educación inclusiva y se adopte una medida concreta de reparación. Estos procesos también son, en general, más rápidos e informales en el sentido de que no se necesita un/a abogado/a. La persona va directamente al organismo para hacer un reclamo y este lo procesa.

¿Cuáles pueden ser las dificultades? En algunos casos, tienen una agenda muy activa en la educación inclusiva y llevan muy bien ese tema, pero también puede ocurrir que una defensoría lo desconozca y no lo pueda gestionar adecuadamente. Esta es una dificultad que hay abordar, pero, en definitiva, cuando estos organismos existen, deberían ser una herramienta para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

Por último, cabe mencionar un tipo de organismo que en general no tenemos en cuenta, pero que a veces funciona. Además de todos los que mencioné (los “Ombudsman”, defensorías especializadas, etc.), en algunos países también son competentes los organismos de defensa del consumidor cuando se trata de escuelas privadas, porque en ese caso hay un contrato de prestación de un servicio. Así, en algunos países se ha recurrido a organismos independientes de defensa del consumidor para intervenir ante violaciones del derecho a la educación inclusiva en el contexto de una escuela privada.

¿Qué pasa si fracasan todos estos mecanismos? Si todo eso fracasa, si se considera que no hay tiempo para intentar resolver el problema por esas vías o que estas no son efectivas y no van a funcionar adecuadamente, otra opción que cada vez está siendo más utilizada es la vía del litigio, es decir, la posibilidad de acceder a la Justicia para lograr el cese del acto discriminatorio, medidas de reparación concretas y también la aplicación de sanciones, por ejemplo, a las escuelas que incumplen con el derecho a la educación inclusiva.

El uso del litigio está menos explorado porque para las familias es una vía muy temida. Cuando el niño o niña está asistiendo a la escuela, para la familia es muy costoso hacer una acción judicial contra ella. Hay mucho temor de que eso genere una represalia contra las/os estudiantes. Por eso, es una vía que las familias en general tienden a utilizar solo cuando están agotadas todas las otras posibilidades. Es importante porque no solo permite resolver el problema de una familia concreta, sino que en muchos casos también sirve para generar cambios estructurales en el sistema educativo. Por el poder simbólico y real que tienen las decisiones judiciales y la manera en que construyen nuestro entendimiento sobre lo que es un derecho, sobre lo que es correcto y lo que no lo es, estas han servido para generar modificaciones en políticas públicas. Esto último es lo que se llama “uso estratégico del litigio”. Se puede recurrir al litigio para resolver el problema individual o para resolver, además del problema que afecta a un/a estudiante, un problema colectivo y estructural. La ventaja del litigio es que se tiene un acceso a un juez o jueza que debe resolver el problema de manera imparcial, que escucha las argumentaciones de las dos

partes y luego toma una decisión que es vinculante. Si hay una condena en el contexto de un litigio, la Justicia puede forzar la ejecución de esa condena.

En muchos casos, se ha utilizado el litigio y los tribunales han tenido resoluciones favorables cuando se reclamaba, tanto en el contexto de casos individuales de un/a estudiante como de casos colectivos. En la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) hay un caso colectivo que inició una organización de personas con discapacidad llamada "Acceso Ya" por la falta de accesibilidad edilicia en las escuelas de esa ciudad. La Justicia ordenó al Ministerio de Educación local que garantice la accesibilidad en todas las escuelas públicas y privadas.

Además, el litigio se utilizó para obtener apoyos cuando el sistema fracasaba en proveerlos. Los/as jueces/zas han dicho que las personas con discapacidad tienen derecho a apoyos que le permitan estudiar en escuelas comunes, y se ha logrado que el Estado garantice ajustes razonables en todos los niveles del sistema educativo, inclusive en el nivel superior. También se ha logrado que el Poder Judicial obligue a los Ministerios de Educación a entregar a personas con discapacidad que habían estudiado con adecuaciones curriculares sus diplomas secundarios. Hay muchísimos ejemplos donde la Justicia intervino de manera muy favorable al derecho a la educación inclusiva.

Esto varía para cada contexto, cada juez o jueza tiene diferente apertura a recibir casos que tienen que ver con derechos sociales. Pero hay una pluralidad de casos positivos en los que la Justicia fue receptiva, y en esto ayuda mucho la Convención, porque da un marco normativo muy claro. La Observación General también es muy clara. Y en sistemas jurídicos que incorporaron la Convención a su legislación, los/as jueces/zas deberían reflejar en sus sentencias ese entendimiento de la educación inclusiva. Si bien es una vía que ha funcionado, hay una serie de obstáculos que hacen que sea más difícil de utilizar, como el temor a las represalias cuando los/as niños/as están en la escuela, la falta de abogados/as gratuitos/as y la falta de capacitación de esos/as profesionales.

6.2. La situación del derecho a la educación inclusiva en América Latina⁶

6.2.1. Exposición de Silvia Bersanelli

En esta presentación, abordaré algunas cuestiones relativas al grado de cumplimiento del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos con Discapacidad en la región y los desafíos para su implementación, en función de los estudios y el análisis que ha hecho el Comité de seguimiento de la CDPD y que fueron plasmados en las observaciones finales que este ha realizado sobre 18 países de América Latina.

En primer lugar, quiero hacer una breve referencia al artículo 24. Esta norma reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad y dispone que esa educación debe ser sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades; que los Estados deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, desde el inicial hasta el universitario; que los Estados deben garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de la educación; y que la enseñanza sea gratuita, tanto la secundaria como la primaria. A su vez, establece que las personas con discapacidad deben acceder a una educación de calidad y gratuita en la comunidad en que viven y en las mismas condiciones que las/os demás estudiantes; que se les deben garantizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y las medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten el máximo desarrollo académico y social; que los Estados tiene que adoptar medidas más específicas, como es el aprendi-

6 La grabación completa del webinar está disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=a-HY18Yzo_g&t=3223s.

zaje en Braille, los sistemas alternativos de comunicación, el apoyo entre pares, la Lengua de Señas y la identidad lingüística de las personas sordas, asegurando que la educación se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para que las personas con discapacidad puedan avanzar en el aprendizaje. El artículo 24 plantea asimismo la obligación de formar de los/as docentes para la toma de conciencia en el modelo social de la discapacidad y en los derechos de las personas con discapacidad, y la de emplear docentes cualificados/as en Lengua de Señas, Braille y docentes con discapacidad. Finalmente, el artículo 24 reconoce el derecho de acceso a la educación superior, a la formación profesional, a la educación de adultas/os sin discriminación.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es un comité que eligen los Estados en la Conferencia de los Estados Partes, y que hoy está formado por 18 expertos/as independientes de distintos países del mundo. ¿Qué funciones tiene? En primer lugar, receptor y estudiar los informes de los Estados Partes y los informes alternativos o “informes sombra” que las organizaciones de la sociedad civil pueden presentar. Además, elabora las observaciones generales como la nro. 4, que es la de educación, y, por último, recibe denuncias en casos de violaciones de derechos de las personas con discapacidad.

Hasta la fecha, este Comité ha analizado 76 informes de los Estados Partes, de los cuales 18 son de América: Perú y Argentina en 2012; Paraguay y El Salvador en 2013; Costa Rica, México y Ecuador en 2014; República Dominicana y Brasil en 2015; Chile, Uruguay, Colombia, Guatemala y Bolivia en 2016; Honduras, Canadá y Panamá en 2017; y Haití en 2018.

¿Cuáles han sido las preocupaciones del Comité?

- La persistencia del modelo de educación segregada (escuelas especiales) hacia las personas con discapacidad.
- El predominio de la educación especial con evaluaciones aún basadas en el diagnóstico de las personas.
- El elevado número de estudiantes con discapacidad en la educación especial, es decir, estudiantes que no han sido incluidos/as en la escuela común.
- La postergación de una política integral y de un plan para promover la educación inclusiva.
- La insuficiente inversión, traducida en la falta o escasez de un presupuesto asignado a esa finalidad.
- La ausencia de planes de transición de estudiantes desde el sistema especial al común o regular.
- La utilización de terminología que refleja el modelo médico de la discapacidad para la clasificación de los niveles de la educación.
- Los bajos niveles de matriculación de estudiantes con discapacidad de zonas rurales, de poblaciones indígenas, de personas con discapacidad psicosocial, intelectual, múltiple y de personas sordociegas.
- La ausencia de un plan de desarrollo profesional y/o formación de docentes.
- El mantenimiento de formación docente inicial desde la perspectiva de la educación especial, que fomenta la continuidad de la segregación.
- La persistencia de conductas discriminatorias, la negativa de admisión de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes o la exigencia de sumas de

dinero adicionales en razón de la discapacidad.

- La falta de ajustes razonables, incluidos los materiales en formatos accesibles.
- La carencia de entornos accesibles, no solamente en lo edilicio, sino también en las estrategias de enseñanza.
- La insuficiencia de datos. Esta cuestión se profundizó cuando estuve en el Comité para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (CEDDIS). En esa oportunidad, trabajamos en la construcción de las Pautas para el Informe de Estado que cada país debe presentar ante este Comité.

¿Cuáles son las recomendaciones que ha dado el Comité de Naciones Unidas a los países? ¿Qué desafíos tenemos en la región?

- Planificar la transición hacia la educación inclusiva de calidad en todos los niveles, hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios. Es muy importante planificar esa transición para que no se produzcan tantas resistencias, para que esas resistencias se puedan transformar en diálogos, para que se pueda ir construyendo una cultura de educación inclusiva.
- Diseñar e implementar un plan con metas y plazos definidos, para que los/as estudiantes con discapacidad, inscritos/as en escuelas especiales, se incorporen a las escuelas comunes y se brinden los ajustes razonables en el sistema educativo general, aun cuando necesiten un alto nivel de apoyos.
- Asignar un presupuesto suficiente.
- Realizar campañas para la toma de conciencia y el fomento de la cultura de la diversidad.
- Poner en marcha un mecanismo –administrativo y judicial– encargado de prohibir, supervisar, y sancionar la discriminación por motivos de discapacidad en los sistemas educativos públicos y privados.
- Garantizar la inclusión por ley e incluir en la legislación la “cláusula de no rechazo”.
- Que se implementen políticas de formación docente en educación inclusiva y en derechos de las personas con discapacidad.
- Asegurar la accesibilidad, no solo edilicia y en el transporte, sino también dentro de la escuela y en la enseñanza, y la provisión de los apoyos y los ajustes razonables que sean necesarios.
- Implementar los modelos de educación inclusiva para la población con discapacidad en nivel universitario.
- Utilizar como guía la Observación General nro. 4 y las metas 4.1 y 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Modificar la terminología educativa y de clasificación, que aún refleja el modelo médico.

Obviamente que el Comité en su práctica de seguimiento a los Estados ha aumentado su precisión, ha ido hilando con más detalle y haciendo ajustes en las observaciones de cumplimiento del artículo 24 en los países.

El desafío es, en definitiva, lo que plantea Tonucci de abandonar el sistema educativo segregado. Hay una imagen de Tonucci en donde entran los/as chicos/as, pero al pasar

por el modelo, por la única estrategia rígida que tiene la escuela común del sistema educativo actual a algunos/as los despiden por un tubo que los llama “desechos” a clases especiales. Tonucci ha sido y es un gran trabajador en este tema y plantea la ruptura de este esquema que solo busca el poder, la cultura, la dignidad para algunas/os estudiantes, este esquema en el que no hay espacio para la diversidad humana.

En estos desafíos que plantea el Comité de seguimiento de la Convención, también nos invita a poner manos a la obra, a trabajar todos y todas, desde los/as que organizan el sistema educativo, diseñan e implementan políticas públicas, hasta los/as docentes y directivos/as de las escuelas comunes y especiales.

Deseo cerrar con un poema de Tennyson que dice *“No es demasiado tarde para buscar un mundo nuevo, más nuevo. Zarpemos, y sentados en buen orden amansemos las estruendosas olas”*. Todos y todas sabemos que es una tarea compleja y eso nos tiene que animar a hacer las cosas y a concretarlas con estas palabras de Tennyson.

6.2.2. Exposición de Celeste Fernandez

En la actualidad, la implementación del derecho a la educación inclusiva continúa siendo una deuda pendiente en Latinoamérica. Si bien se observan algunos progresos, las normas, las políticas y las prácticas educativas predominantes en la región aún evidencian una persistente y sistemática discriminación hacia las personas con discapacidad, que enfrentan múltiples barreras para el acceso, la trayectoria y el egreso en las escuelas regulares. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en oportunidad de realizar sus observaciones finales a los países de la región, manifestó reiteradamente su preocupación por esta situación y los urgíó a adoptar medidas para revertirla⁷.

Desde la Red Regional por la Educación Inclusiva, hemos realizado un estudio sobre la situación del derecho a la educación inclusiva en 9 países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Paraguay, Perú y Uruguay. En este documento, se identificaron algunos avances que se han producido en los últimos años y otros factores que siguen constituyendo grandes obstáculos para que las personas con discapacidad aprendan en escuelas regulares.

Como avances, cabe mencionar, en primer lugar, la aprobación de algunas normas nacionales que garantizan el derecho a la educación y regulan las obligaciones de los Estados en la materia. A modo de ejemplo, la Ley de Educación Inclusiva en Paraguay (2013), la Ley Brasileña de Inclusión (2015), el Decreto 1421 aprobado en Colombia en 2017 y el Protocolo de actuación de las personas con discapacidad en los centros educativos aprobado en Uruguay en 2017.

En otros países, aún subsisten normas educativas que no consagran el aprender en escuelas regulares como un derecho y que omiten regular sistemas para asegurar la implementación de medidas de accesibilidad, la provisión de apoyos y la realización de ajustes razonables. Por el contrario, siguen vigentes reglamentaciones que responden a concepciones médico-biologicistas, que ponen el foco en la “rehabilitación” o “normalización” de las personas y no en las barreras presentes en el entorno, como lo impone el modelo social de la discapacidad. Así, con frecuencia promueven o legitiman la segregación en escuelas especiales y subordinan el aprendizaje en escuelas regulares a las supuestas “posibilidades” de cada individuo. En tal sentido, es fundamental que los países que aún contienen previsiones de este tipo armonicen su normativa a la CDPD, obligación que surge de la pro-

7 Ver las observaciones finales realizadas por el Comité a Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana, entre otras.

pia Convención, y garanticen la transferencia de recursos de los entornos segregados a los inclusivos⁸. Aún existiendo este deber, es importante saber que mientras los países no adecúen sus normas, los derechos que reconoce la Convención son igualmente exigibles, porque esta norma es jerárquicamente superior a la legislación nacional.

Otro avance significativo es que en algunos países ha aumentado la cantidad de niños y niñas con discapacidad que asisten a escuelas comunes (Argentina, Brasil, entre otros). Si bien este hecho no necesariamente implica que estos/as niños/as estén efectivamente incluidos/as, dado que la inclusión efectiva no es la mera presencia en dichas instituciones, es valioso que cada vez más personas con discapacidad logren acceder al sistema general, porque solo con todos/as los/as estudiantes en las aulas se podrá empezar a trabajar en el descubrimiento y perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para garantizar trayectorias educativas de calidad.

Como causa y consecuencia de lo anterior, actualmente hay una mayor movilización por parte de las personas con discapacidad y sus familias para exigir el cumplimiento de este derecho, y en muchos países de la región la educación inclusiva se está instalando en la agenda pública. Cada vez más personas perciben la exclusión de la escuela regular como una discriminación y hay una mayor problematización y visibilización de estas situaciones por parte de los medios de comunicación. De este modo, progresivamente se va creando una masa crítica pujante que exige a los gobiernos la implementación de políticas públicas para la educación inclusiva y a las escuelas la adopción de estrategias que permitan al alumnado con discapacidad aprender en igualdad de condiciones.

No obstante estos avances, aún quedan obstáculos significativos para garantizar a las personas con discapacidad una educación de calidad en entornos inclusivos. En primer lugar, aún continúan siendo muy frecuentes las negativas de matrícula. Las instituciones educativas generales suelen argumentar que las/os niñas/os con discapacidad no podrán cumplir con las exigencias de la escuela, que lo mejor para ellos/as es la escuela especial, que el personal de la escuela no está preparado para incluirlos/as, que no hay vacantes, que se ha cubierto el “cupó” previsto para quienes tienen discapacidad, que sus instalaciones no son accesibles, entre otros argumentos. Hay todavía una gran cantidad de personas con discapacidad en América Latina que se ven obligadas a asistir a escuelas especiales e incluso algunas que están absolutamente excluidas del sistema educativo, al no asistir a ninguna escuela y ser obligadas a permanecer en entornos de asistencia sanitaria o social, generalmente sujetos a escasos controles. Esto último indudablemente constituye un resabio del modelo médico de la discapacidad, dado que la idea que subyace en esas prácticas es que estas personas no deben ser educadas, sino “rehabilitadas”.

Es frecuente también que aquellos/as niños/as que logran ingresar a las escuelas comunes, sean derivados/as a escuelas especiales cuando alcanzan un determinado año o nivel. El personal de las escuelas y los organismos de evaluación y orientación suelen ejercer presión sobre ellos/as y sus familias para que los/as cambien de institución.

En otros casos, permanecen en esas escuelas pero sin adquirir aprendizajes efectivos, porque los sistemas educativos latinoamericanos no cumplen con la obligación de garantizar accesibilidad, apoyos y ajustes que les permitan tener una enseñanza de calidad y una participación equitativa.

En tal sentido, cabe destacar que los recursos humanos para apoyar a los/as docentes en la educación de las personas con discapacidad no suelen contar con la preparación ne-

8 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. 70.

cesaria a tal efecto. Hay una fuerte prevalencia del enfoque integrador por sobre el inclusivo y de perspectivas que ponen el foco en el supuesto “déficit” del/de la estudiante, y no en su potencial. Con frecuencia se observa que el personal de apoyo trabaja aisladamente con las/os alumnas/os con discapacidad en lugar de trabajar con el/la docente del aula, y diseña currículas que son meras reducciones de contenidos y reflejan bajas expectativas sobre sus capacidades. También es común que existan “aulas especializadas” o “exclusivas” dentro de las escuelas generales o que, aun residiendo en la misma sala, las/os estudiantes con discapacidad estén segregadas/os, trabajando con planes de estudio paralelos y sin que la/el docente del aula las/os considere verdaderamente parte de su clase.

Además, en general, el personal de apoyo al docente es insuficiente, lo cual obliga a las personas con discapacidad y a sus familias a recurrir a servicios prestados por entidades ajenas al sistema educativo, como puede ser el sistema de salud, organizaciones de la sociedad civil, y profesionales independientes, los cuales son usualmente financiados con sus propios recursos. De allí que las personas que no tienen posibilidades de solventarlos, tengan mayores dificultades para alcanzar la inclusión. Además, los procedimientos para obtener personal de apoyo están altamente burocratizados y las escuelas suelen entender que su búsqueda e implementación no forma parte de sus obligaciones, sino que compete a cada familia. Las personas con discapacidad y sus familias, entonces, cargan con toda la responsabilidad, lo cual las conduce a un estado de agotamiento y frustración.

Otra barrera importante es que muchas veces las escuelas se niegan a accesibilizar las instalaciones, a implementar sistemas alternativos de comunicación, a permitir el uso de tecnología auxiliar, a modificar los planes de estudio y los materiales educativos y a cambiar las estrategias de enseñanza. Tampoco se garantizan ajustes en los procedimientos de evaluación, lo cual eleva las tasas de deserción, ocasiona que las/os niñas/os con discapacidad sean derivadas/os a escuelas especiales o que permanezcan en escuelas generales pero con altos índices de sobre-edad y repetición y sin adquirir aprendizajes efectivos. Las escuelas, en lugar de mirarse a sí mismas, ponen la falta de aprendizaje en cabeza de los/as estudiantes.

En muchos países, una herramienta que debería garantizar la inclusión como los ajustes razonables se constituye como obstáculo para el egreso, porque quienes cursan sus estudios con dichos ajustes no reciben títulos, o reciben documentos diferenciados y de menor valor que no acreditan la terminalidad de los años y niveles, y por lo tanto no les permiten continuar estudiando, insertarse en el mercado laboral en igualdad de condiciones y construir un proyecto de vida autónomo que respete sus intereses y preferencias. Esta situación vulnera el derecho a la formación superior y a la enseñanza a lo largo de toda la vida, el derecho al trabajo, a la vida independiente y a la inclusión en la comunidad, todos ellos reconocidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En lugar de estimular a todas/os las/os estudiantes, el sistema educativo les indica a las personas con discapacidad hasta dónde pueden llegar y qué espacios no podrán transitar. En este punto, es importante tener presente lo expresado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Observación General nro. 4, que establece que estas personas deben certificar sus capacidades y logros en igualdad de condiciones⁹.

La falta de formación de docentes y directivos/as de las escuelas comunes también constituye una barrera significativa al pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva. Estos/as no suelen 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 a todas/os las/os estudiantes, lo cual despierta actitudes negativas hacia las personas con discapacidad.

9 *Ibid.*, párr. 12 (g).

Con frecuencia, las/os maestras/os de los diferentes niveles invocan su falta de capacitación, se resisten a implementar ajustes razonables, a garantizar la participación de las/os alumnas/os en todas las actividades, recomiendan la derivación a escuelas especiales, se niegan a responsabilizarse por la situación educativa de quienes tienen discapacidad bajo la consideración de que solo quienes cumplen la función de apoyo deben encargarse de su escolaridad. La garantía efectiva del derecho a la educación termina dependiendo entonces de la formación y predisposición de los/as educadores/as.

Al respecto, es importante destacar que los/as docentes no tienen que tener conocimiento especializado en cada tipo de discapacidad, sino simplemente contar con ciertas herramientas para educar en contextos heterogéneos y pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la inclusión. Deben tener la capacidad y la apertura para adaptarse a diferentes situaciones, para probar nuevas estrategias, para escuchar a los/as estudiantes y a sus familias y para trabajar colaborativamente. Todos/as los/as alumnos/as -con y sin discapacidad- tienen formas únicas de aprender y los/as los docentes deben identificar sus fortalezas para potenciarlas y las barreras que enfrentan para removerlas. La educación necesita docentes que valoren la diversidad, y esto no es necesario solo para las/os niños/as con discapacidad. Hay un modelo educativo rígido, normalizador y homogeneizante que está atravesando una profunda crisis a nivel mundial, y esto obliga a los Estados y a los/as profesionales de la educación a repensar las formas tradicionales de enseñanza, su función como educadores/as y el rol que la educación debe ocupar en la vida de las personas. Debemos preguntarnos qué queremos que el sistema educativo deje a quienes pasan por él.

La situación deviene más preocupante ante el insuficiente o inexistente control estatal de las conductas de las escuelas y ante la falta de mecanismos de denuncia y reclamo rápidos, transparentes, independientes, efectivos y accesibles. En general, los Estados de la región no controlan adecuadamente el accionar de las instituciones educativas. Debido a estas falencias, las violaciones del derecho a la educación inclusiva no suelen revertirse ni sancionarse, y con ello se naturalizan, se legitiman y se arraigan con mayor fuerza prácticas de segregación. En muchos casos, la única vía para subsanar las situaciones de discriminación es la presentación de demandas ante el sistema judicial. Sin embargo, las dificultades en el acceso a la Justicia -en particular el excesivo tiempo y el costo económico que conlleva la tramitación de los procesos judiciales- operan como factor de disuasión y generan que en ocasiones ni el propio Poder Judicial garantice en forma real y efectiva el derecho a la educación inclusiva.

Otra barrera significativa es la falta de entendimiento sobre lo que es la educación inclusiva y lo que ella implica entre trabajadores/as del sector público con competencia en la materia. Así, es frecuente escuchar que confundan “integración” con “inclusión” y que afirmen, por ejemplo, que las escuelas especiales son inclusivas o que no todas las personas pueden incluirse en las escuelas generales. En ese contexto, es importante que desde la academia y desde la sociedad civil se trabaje para revertir estas concepciones erróneas que impiden avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo.

La adopción de políticas educativas que respeten los derechos de las personas con discapacidad también se ve obstaculizada por la falta de datos sobre la situación educativa de las personas con discapacidad. La información es una herramienta fundamental para la planificación, implementación y evaluación de las políticas públicas en materia de educación inclusiva y para el monitoreo del cumplimiento de los tratados internacionales, al tiempo que permite el control de la gestión pública por parte de la sociedad civil y contribuye al fortalecimiento de sus estrategias de activismo e incidencia. Sin embargo, los Estados cuentan con información insuficiente, incompleta, desactualizada y sin las desagregaciones necesarias. Esto obstaculiza el diseño de planes pertinentes, adecuados y sostenibles en el tiempo, dado que la falta de información conduce a un desconocimiento de las principales problemáticas

que dificultan el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y su magnitud. Es evidente, entonces, que las medidas y acciones que tiendan a promover la educación de este grupo deben considerar su situación real, para lo cual es indispensable contar con datos apropiados y con indicadores estructurales, de procesos y de resultados.

Para finalizar, deseo enfatizar en que la vulneración del derecho a la educación inclusiva tiene actualmente un carácter sistémico y estructural, impacta significativamente en el resto de los derechos humanos (en virtud del carácter habilitante del derecho a la educación) y dificulta la inclusión de las personas con discapacidad en entornos futuros. Las lógicas que aún priman en el sistema educativo continúan reproduciendo un modelo que nos separa, que considera que hay algo “normal” y algo “anormal”, profundizando de ese modo la estigmatización y la desigualdad. Es importante y urgente que cada una/o de nosotras/os, desde su rol, trabaje para que los sistemas educativos dejen de ser espacios de exclusión y se transformen en contextos de valoración de la diversidad que permitan construir sociedades más igualitarias y justas.

6.3. El rol de la familia y la comunidad en los procesos de educación inclusiva

6.3.1. Exposición de Sergio Meresman y Jesshie Toledo

En el modelo de educación inclusiva, solemos intuir que las familias tienen un rol imprescindible. Sin embargo, pocas veces ese rol ha sido descrito o explicitado, y muchas menos ha sido puesto sobre la mesa como parte de una estrategia colaborativa con las escuelas y la política pública. El principal valor que asignamos a la “Red Mandela de Jardines de Infantes y Escuelas Inclusivas”¹⁰, es el de haber explicitado y hecho visible ese rol, y el de haber facilitado instancias para construirlo e implementarlo.

Las escuelas pueden beneficiarse ampliamente de una cultura de la participación social y comunitaria. Esto incluye la participación de organizaciones sociales y organizaciones de familias que estén preparadas para colaborar en determinadas áreas y asumir funciones de apoyos.

En este sentido, hemos intentado aproximarnos a la definición de algunas de estas funciones afirmando que, para abordar las necesidades y oportunidades existentes, la relación entre las familias, las escuelas y la comunidad debe ser vista como una experiencia participativa multicéntrica capaz de proporcionar apoyos y crear un entorno institucional amigable¹¹.

El nivel de participación e involucramiento de la familia –y de la comunidad en general– en la educación puede variar en base a diversos factores, como la disponibilidad de oportunidades de participación que les brinda el sistema educativo, la disposición y el estatus socioeconómico de la familia, entre otros. Es importante poder brindar apoyo y capacitación constante a los padres y madres, otorgando toda la información necesaria y estimulando su colaboración e involucramiento.

Existen diversas formas y enfoques de participación y de trabajo colaborativo. Investigaciones en la materia han estudiado estas variables e identificado escalas de involucramiento. Por ejemplo, una escala demuestra “seis tipos de involucramiento, que van desde la asistencia en habilidades parentales y de crianza, por parte de las escuelas a las familias, hasta la inclusión de estas últimas como tomadores de decisiones y la coordina-

10 Para conocer más sobre la Red Mandela, ingresar aquí: <http://www.ceip.edu.uy/red-mandela-educaci%C3%B3n-inclusiva-uruguay-video>

11 Sergio Meresman, *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*, UNICEF, 2014, p. 12.

*ción de los servicios comunitarios con sus expectativas y necesidades*¹². En este sentido, UNESCO ha elaborado un listado de posibles formas de participación de las familias con un enfoque bidireccional¹³, que incluye:

- Las familias como activistas, generalmente organizadas en asociaciones y/o redes.
- Las familias como colaboradoras de la educación inclusiva, centradas en apoyar la inclusión principalmente al interior de los hogares.
- Alianzas entre las escuelas, las familias y la comunidad, lo cual implica el establecimiento de asociaciones y colaboraciones de distinto tipo que van desde alianzas para el intercambio de información hasta el apoyo para el aprendizaje.
- Redes de familias que apoyan a otras familias.
- Participación familiar y comunitaria en la administración y gestión escolar, particularmente en la toma de decisiones y en la gestión de las actividades.

Todo ello contribuye a generar un entorno educativo e institucional amigable, involucrando y haciendo partícipes a todos los actores comunitarios en la educación inclusiva. De este modo, *“una contribución efectiva al proceso de cambio en el contexto educativo consiste en empoderar a las familias y permitirles participar en la toma de decisiones. En lugar de ‘involucrar’ a las familias o proponer tareas o roles específicos a padres y madres, la idea de ‘participación’ busca la colaboración activa de estos en el proceso de mejora de la educación para todos y todas”*¹⁴. Se trata de otorgar a todas las partes la información adecuada y discutir en conjunto la forma de mejorar dicho proceso colaborativo.

En el caso de las personas con discapacidad, se considera que las familias –que conocen las necesidades de las/os niñas/os– pueden trabajar en responder con enfoques de enseñanza que sean efectivos. Asimismo, se debe fomentar el trabajo con los recursos que las comunidades tienen. Por ejemplo, el trabajo articulado con organizaciones de personas con discapacidad, de madres y padres, de grupos de apoyo entre pares, cooperativas, talleres, entre otros, incrementando la capacidad de abordaje de cada institución educativa y del sistema educativo en su conjunto, trabajando con colaboración y apoyo mutuo. Todos los recursos y conocimientos que pueden brindar estos actores, articulados correctamente, pueden servir de gran apoyo para la educación inclusiva.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la importancia de la participación de las familias y de la comunidad en lo que respecta a la promoción y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (artículo 4.3), y en particular en la remoción de barreras a su educación¹⁵.

Ahora bien, la articulación y el trabajo colaborativo de la escuela con las familias y la comunidad, son mucho más efectivos cuando se desarrollan en el marco de políticas activas y herramientas disponibles que estructuran dicha participación, con funciones delimitadas y asignadas a los diferentes actores. No debe ser solo un intercambio informal. Es importante crear una “cultura de colaboración”, generar predisposición de todas las partes –incluido el equipo docente y directivo– para coordinar dicha participación y tener una comunicación fluida y transparente.

12 *Ibíd.*, p. 13.

13 Para una descripción más detallada de esta tipología ver: UNESCO, *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*, Santiago, Chile, 2004, citado por *ibíd.*, pp. 13-14.

14 Sergio Meresman, *Participación de los padres y madres, la familia...*, *op. cit.*, p. 13.

15 *Ibíd.*, p. 21. Ver también: Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*

En el año 2014 nació en Uruguay la “Red Mandela de Jardines de Infantes y Escuelas Inclusivas”, un proyecto conjunto de iiDi, UNICEF y el Consejo de Educación Inicial y Primaria con el objetivo de fortalecer, sistematizar e institucionalizar las experiencias, herramientas y formas de inclusión de las personas con discapacidad en escuelas públicas del país y fomentar nuevos procesos inclusivos. De este modo, se partió de la idea de integrar una red las escuelas que trabajan con compromiso la educación inclusiva para generar un intercambio fluido de conocimiento compartido sobre la base de tres componentes: pedagógico, social y puesta en red o movilización de recursos. Hoy en día, integran la Red 72 escuelas públicas distribuidas en 17 departamentos del país. Las escuelas que hoy forman parte de la Red demuestran que la inclusión es posible y es buena para todas/os.

El componente social -a través de la “estrategia asociativa”- es de gran importancia en este proceso, a fin de fomentar y acompañar el cambio cultural que trae la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Red promueve activamente la creación de espacios participativos para los diversos actores de la comunidad en el sistema educativo, incentivando el intercambio de miradas y la resolución de dificultades con colaboraciones directas de todas/os. Para ello, se utilizan metodologías que incluyen talleres con participación activa y propositiva de las familias, donde se trabaja en propuestas de acciones y recursos. Se realizan encuentros para que se den intercambios de experiencias y vivencias entre las familias y se trabaja en conjunto sobre contenidos de derechos, el modelo social de la discapacidad, la diversidad, la convivencia, etc. Asimismo, se promueven encuentros entre niñas/os, y entre ellas/os y las familias, como actores centrales en la promoción de la educación inclusiva desde sus propias experiencias. En este marco, se desarrollaron dos Congresos de Niñas y Niños por la Educación Inclusiva, destacando el rol que tienen como voceras/os importantes en el camino hacia una educación inclusiva. En dichos encuentros participan tanto niñas/os como familias y docentes. Allí se debate sobre diversos temas. Por ejemplo, en el primer Congreso (2017) se debatió sobre barreras para la inclusión y las/as alumnas/os elaboraron declaraciones sobre los temas tratados. Asimismo, las familias también elaboraron una proclama. En el segundo (2018), se trabajó sobre el rol de las familias en la escuela y hubo también un espacio de encuentro y reflexión entre docentes. Las/os niñas/os trabajaron sobre las emociones, la importancia del juego en el aprendizaje, la convivencia y la comunidad.

Esto repercute asimismo en el trabajo de los/as docentes y demás integrantes de los equipos educativos, quienes manifiestan que trabajar en red los/as ha fortalecido a nivel pedagógico y en la comunicación con las familias, las cuales -destacan- tienen mucho para decir, y los/as docentes mucho para aprender de ellas¹⁶. La Red es un espacio para el encuentro.

Entre los logros de la Red, cabe destacar los siguientes:

- Avances en relación al rol de escuelas especiales como centros de apoyo a la inclusión.
- Formación a más de 400 docentes de apoyo.
- Desarrollo de nuevos materiales educativos y herramientas de apoyo.
- Realización de cursos de formación a maestras/os de apoyo e itinerantes.
- Socialización de experiencias a través de encuentros y videoconferencias en las que participaron maestras/os, niños/as y familias.

16 Para escuchar los testimonios de diferentes actores que participan en la Red Mandela, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=r5Xgwk0YqCg>.

Todo ello resulta altamente beneficioso para la educación inclusiva y para el tránsito hacia una sociedad más inclusiva y participativa. De todos modos, quedan aún muchos desafíos, entre los que se destacan:

- El mejoramiento de la coordinación interinstitucional para movilizar apoyos pedagógicos y continuar formando docentes para la inclusión.
- El desarrollo de Proyectos Educativos de Inclusión orientados al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- El fomento de la movilización social y comunitaria y el fortalecimiento la puesta en red de niños/as, maestros/as, escuelas y familias.
- El establecimiento e implementación de un mecanismo de evaluación que afilie, acredite y certifique a las escuelas que integran la Red.
- La generación de evidencia (disponer de datos, sistematizarlos y evaluarlos).
- El mapeo y puesta en red los recursos de apoyo (profesionales, sociales, etc.) en el nivel territorial.

6.4. La formación continua de docentes¹⁷

6.4.1. Exposición de Irma Iglesias Zuazola

En esta exposición, abordaré el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es una forma de democratizar el aula. Cuando hablábamos de “integración”, teníamos un currículum que era inflexible, que era diseñado para un “promedio”, que no respondía a la diversidad del aula. Ahí se hacían ajustes a ese currículum para las/os estudiantes con discapacidad.

No podemos hablar de educación inclusiva si no consideramos el DUA. Muchos/as profesores/as han leído la teoría, ven las pautas de Diseño universal, pero la gran pregunta que tienen es ¿cómo aplico esto a la sala de clase? Considero que muchos/as docentes de los colegios que me ha tocado visitar están aplicando Diseño Universal sin saberlo. Ya no podemos pensar que no vamos a tener diversidad en el aula, que no vamos a tener variabilidad. Todos/as aprendemos de una forma distinta.

Lo que tenemos que preguntarnos es cómo realmente yo aplico este Diseño Universal. No se trata de hacer adaptaciones, sino de pensar desde el inicio para todas/os. A eso tenemos que apuntar. Por ejemplo, si yo tengo cubos que son de colores y se piensa en un cubo para una persona ciega, generalmente, se hace en Braille y se le quita el color. La pregunta es: ¿por qué le quitamos el color? Si lo hago en Braille y le dejo el color, ese cubo va a servir para todas/os. Si yo aplico la tecnología a la sala de clases, voy a poder aplicar un Diseño Universal, mientras que un libro de texto o un PowerPoint son inflexibles. El Diseño Universal es cambiar la manera de pensar, dejar de creer que existe un/a estudiante “promedio”, porque no existe. Si yo diseño un currículum para ese/a supuesto/a estudiante “promedio” voy a dejar siempre afuera al/a la que no se ajuste a ese “promedio”.

El DUA no es completar una “checklist” ni un curso de 1 o 2 meses. Lleva una cantidad de tiempo que se pueda implementar e ir aplicándose para el aula. Primero debo conocer a las/os alumnas/os que tengo e identificar las barreras. Tengo que conocer a mis estudiantes, recibir información y ahí planificar. Lo que es muy importante también es que las/os estudiantes tengan claro cuál es el objetivo y qué se espera de ellas/os, y para eso debo

17 La grabación completa del webinar está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MoemnS645S4&t=25s>.

trabajar con rúbricas (conjunto de criterios y normas, generalmente relacionados con los objetivos de aprendizaje, que en el DUA se utilizan para orientar al/a la estudiante).

El Diseño Universal nos habla de diferentes niveles de desafío, porque cada estudiante verá dónde está el suyo. También nos habla de procesos iterativos. El proceso iterativo es una repetición, una vuelta, un *feedback* a lo que se está haciendo para lograr el objetivo. Siempre vuelvo atrás para partir de lo que el/la estudiante ha logrado. Cuando tengo que hacer una adaptación curricular significa que lo que he diseñado para la sala de clases no me sirve para determinadas/os alumnas/os. Por lo tanto, tengo que adaptar el currículum.

Si el/la docente quiere realmente enriquecer su práctica pedagógica, debe cambiar la mentalidad y dejar de pensar que puede diseñar una clase para ese/a estudiante imaginario/a “promedio”. En el aula existe la diversidad y la variabilidad. Es posible proporcionar diferentes alternativas para acceder al aprendizaje. Por ejemplo, si tengo un/a alumno/a sordociego/a en la sala de clase, ya sé por qué canales no puedo entrar. Pero el material que yo voy a preparar no tiene que ser específico, porque también me debe servir para las/os otras/os estudiantes. Por ejemplo, la misma metodología que fue pensada para estudiantes con discapacidad sirve para todos/as. En Chile, ya hay escuelas donde la metodología de la Lectura Global se usa como metodología para el colegio, pero para todo el alumnado. Por lo tanto, ya no es necesario hacer ninguna adaptación para las/os estudiantes con cierto tipo de discapacidad, porque ya -de base- el colegio implementa esa metodología.

En síntesis, hay una variabilidad que es predecible, las barreras son identificables. Las tengo que identificar y hacer el cambio. Pero ese cambio me tiene que servir para todas/os, no me sirve si es algo específico para un/a determinado/a alumno/a. Y el proceso iterativo es el *feedback* que me permite evaluar. No para saber si se produjo o no el aprendizaje, sino para evaluar el proceso.

El marco DUA establece los componentes del currículum y nos dice que se me pueden producir barreras en cuatro componentes. En primer lugar, en los materiales. Si yo uso solamente el texto escrito, se me van a producir barreras para un/a estudiante que no sabe leer. ¿Cómo lo resuelvo? Haciendo un material en formato audible, que puede ser mucho más productivo porque se salta el proceso de decodificación, y puede ser con el apoyo de imágenes. Las barreras también pueden estar en los objetivos. No necesariamente todos/as los/as alumnos/as deben tener los mismos objetivos, para algunas/os estudiantes pueden plantearse en pasos más pequeños, pero el currículum es el mismo. Finalmente, las barreras pueden presentarse en la metodología o en la evaluación. Siempre tengo que ir evaluando si mi estudiante está aprendiendo, y tengo que ver si ese objetivo se me está alejando. Por lo tanto, vuelvo a replantear el objetivo hasta lograr que se produzca el aprendizaje esperado.

Existen etapas de implementación del DUA. La primera es la fase de exploración. El equipo tiene que estar convencido de que esto da la respuesta a la diversidad, no puede ser algo impuesto por el/la director/a o sostenedor/a del colegio, tiene que ser una meta de la institución. Por ejemplo, si se piensa en los subtítulos. Muchas personas piensan: ¿para qué ponen subtítulos del mismo idioma? Pero a mí me sirven en el mismo idioma cuando estoy en una sala donde hay mucho ruido, por ejemplo. Es otra manera de acceder a la información.

Cuando empezamos a implementar DUA, comienza la participación de todo el equipo del colegio, y aquí tiene que haber una formación en Diseño Universal para el Aprendizaje desde la base hasta lo que significa la práctica en la sala de clase. Lo que explicaba una persona que tenía estudiantes con autismo en el marco de una formación en DUA es que no hay receta. Hay que conocer el curso y tengo que identificar las barreras, identificar esa variabilidad que yo tengo y sobre eso implementar.

Las pautas DUA dan todas las opciones posibles. Por ejemplo, una persona puede acceder al contenido y al aprendizaje usando tecnología, herramientas de apoyo, diversas metodologías que le sirvan. No significa que tenga que usar todas, pero hay múltiples formas de compromiso. En las pautas DUA yo voy encontrando las respuestas y voy anotando ese apoyo o esa modificación que necesito hacer, pero siempre considerando que esta no es específica, sino que va a servir para todas/os las/os estudiantes.

Este es el proceso iterativo que también aparece en el DUA, que es probar, reflexionar, planificar. Es un proceso que se repite, siempre se va repitiendo y va evolucionando. Una persona cuando va a hacer una obra de arte tiene un objetivo en la mente, sabe hacia dónde quiere ir. Esto mismo hay que transmitirle al/a la estudiante: ¿cuál es el objetivo de que realice esta actividad? Pero lo más importante es que comience a reconocer sus propios patrones para aprender. Nuestro cerebro no aprende distinto que hace 100 años. Las claves del aprendizaje y los canales por donde entra la información siguen siendo los mismos. Lo que ha cambiado es lo que nuestra/o estudiante necesita aprender, y que ahora tenemos un aula diversa, y esa diversidad enriquece porque aporta talento.

Yo escuché en una oportunidad a un Ministro de Educación en Chile decir que: *“no era gracia tener el mejor pan con la mejor harina, la gracia estaba en hacer con cualquier harina el mejor pan”*. Esa es la clave de un aula diversa. Nuestros/as alumnos/as con discapacidad pueden acceder perfectamente al aprendizaje y todos/as tenemos talento para aprender. La diferencia está en cómo accedemos a esos conocimientos que necesitamos para movilizarnos en el mundo real.

En el proceso iterativo se diseña una lección y se van revisando y mejorando los objetivos. Con un proceso iterativo y un buen *feedback*, nunca va a empeorar, porque yo me voy a dar cuenta qué dificultades va teniendo el/la alumno/a para llegar al objetivo. Tengo que revisar y volver a empezar, quizás con objetivos más pequeños. En este caso, nosotros/as, por ejemplo, en Chile, todavía estamos con integración en las aulas. Para pasar a un aula inclusiva hay tres puntos que son muy importantes: el currículo, el enfoque y las pautas DUA. En relación a lo primero, el marco DUA (no es una metodología) diseña desde el principio un currículo para todos/as. ¿Qué es lo que sucede en estos momentos? El currículo a nivel nacional y en la mayoría de los países es elaborado por el Ministerio de Educación, y ese currículo tienen que seguirlo los/as maestros/as. Si nuestro/a estudiante que tiene alguna barrera de acceso al aprendizaje no llega a ese currículo, hacemos una adecuación curricular significativa. Eso es exclusión, porque le estamos dando algo que no está pensado desde la inclusión, sino desde la integración. En ese sentido, cuando hablamos de adecuación curricular significativa, estamos hablando de “integración educativa”, donde la/el alumna/o se tiene que adaptar al currículo.

El/la estudiante promedio está siempre pensado/a como enfrentado/a a un libro de texto, pero también hay que pensar en la diversidad del aula. Por ejemplo, en alguno de los trabajos que me tocó hacer en el postítulo de educación inclusiva, tuve que estudiar cómo incorporar a un estudiante sordociego en una clase de literatura. Se estaba leyendo el libro de Ana Frank, y se trataba de ver cómo él podía percibir ciertas cosas que no se pueden explicar. Era la parte de los campos de concentración, y el desafío era que ese estudiante pudiera imaginarse en alguna medida cómo era un campo de concentración. Identificamos un sentido donde se pudiera identificar el horror de ese lugar: la sensibilidad de los olores. Y así logramos realmente un trabajo maravilloso, que fuera entendiendo como fue esa etapa del libro donde no había forma -según la estructura que una tiene de pensar- de definirlo. ¿Cómo yo le defino algo que no puede ver? Y eso es en realidad el Diseño Universal, que es un cambio de mentalidad. Nadie se cuestiona cuando se construye una escalera, pero en realidad ahí la llave solo la tienen algunos/as, porque para subir esa escalera no debes tener ninguna discapacidad física. En

realidad esa escalera no debería existir.

El mensaje que yo les quiero dejar es que un nuevo siglo pide paso en busca de una educación para todos/as. Si realmente queremos un cambio en la sociedad, queremos terminar con el bullying que tanto afecta a muchos países, la respuesta está en la educación inclusiva. Si queremos que todas las personas aprendan realmente, porque es un derecho, el DUA es la respuesta. El DUA nació en Estados Unidos, con un grupo de neurocientíficos/as hace más de 30 años. Ellos/as trabajaban haciendo adecuaciones curriculares para las personas con discapacidad y, en algún momento, se dieron cuenta que estaban trabajando demás, porque cuando ya tenían el diseño curricular para determinados/as alumnos/as, al entregarlo, todo había cambiado nuevamente y tenían que volver a desarrollar nuevas adaptaciones, y así empezó a nacer el DUA. Para darse cuenta, ellos/as le llaman: *"el futuro está en los márgenes, en pensar, en tomar los márgenes y no el promedio, y diseñar algo que sirva para el alumno con discapacidad, como para el alumno que es superdotado"*. Si yo logro pensar en estos dos extremos, voy a tener cubierta la "media". Por lo tanto, los objetivos fijados y el currículum van a estar adaptados para todos/as, nadie me queda afuera. No es fácil entenderlo en la sala de clase. Y una entiende a los profesores, porque no es fácil. Muchos/as profesores/as me dicen: ¿Cómo hago esto con pocas horas para planificar y con 40 alumnos/as en sala? Eso es una realidad que tiene que ir cambiando, pero también se puede pensar una coeducación. Si yo tengo un aula de 40 alumnas/os y tengo la opción de contar con dos educadores/as dentro de la sala de clase, esa sala la puedo dividir en dos (20 y 20), y ahí sí puedo aplicar Diseño Universal. Siempre hay fórmulas para ir mejorando.

Sin DUA no es posible pensar en educación inclusiva. El DUA no es una metodología. Es un marco, un principio que otorga opciones para que todas/os las/os estudiantes puedan acceder al aprendizaje.

6.4.2. Exposición de Pilar Cobeñas

Para efectivizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, uno de los puntos clave es revisar la formación docente. A continuación, se proponen algunos ejes sobre los que consideramos necesario avanzar para repensar la formación docente en clave de educación inclusiva. Hemos propuesto 7 dimensiones basadas en las investigaciones desde el campo de los estudios pedagógicos en educación inclusiva:

- Una perspectiva en derechos humanos.
- Una perspectiva sobre la diferencia que no la interprete como una deficiencia.
- Una buena formación didáctica.
- Una formación para el trabajo colaborativo.
- Sostener como principio la escucha a personas con discapacidad, sus familias y organizaciones.
- Poder identificar y eliminar barreras al aprendizaje y construir apoyos.
- Un desarrollo profesional atento a la formación continua y a la investigación.

Si bien es necesario aclarar que no consideramos que sean los únicos ejes posibles de ser pensados, sí entendemos que constituyen dimensiones fundamentales para repensar la formación docente. A continuación, se desarrolla brevemente a qué se alude con cada uno.

- **Una perspectiva en derechos humanos**

Este eje es central. Es un requisito indispensable que los/as docentes puedan comprender a la educación inclusiva como la única forma capaz de efectivizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Es decir que, para este grupo, el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva, tal como es definido en el Estudio temático sobre el derecho a la educación inclusiva¹⁸. Los/as docentes deben conocer y garantizar el cumplimiento de los derechos de sus alumnos/as, incluidos/as aquellos/as con discapacidad y también formar a sus alumnos/as para conocer y defender sus derechos¹⁹.

- **Una perspectiva sobre la diferencia que no la interprete como una deficiencia**

Esta dimensión supone problematizar las perspectivas de las pedagogías diferenciadas y normalizadoras asociadas al modelo médico, que entienden al aula como un espacio homogéneo y clasifican a sus alumnos/as como normales/anormales, capaces/incapaces, buenos/malos. Proponemos, en cambio, perspectivas desde el modelo social, como las pedagogías y didácticas que tienen como núcleo fundamental la inclusividad, es decir, que parten de comprender que todas/os las/os alumnas/os son diferentes, pero iguales en derechos y en posibilidad de aprender. Se parte así de entender que todas las personas pueden aprender si se generan ciertas condiciones pedagógicas y didácticas, y que la heterogeneidad es parte de cualquier aula. Asimismo, se subraya que la enseñanza es responsabilidad de las escuelas y del sistema educativo, y no puede exigir de los/as alumnos/as un tipo de aprendizaje como condición para ingresar, permanecer o egresar en las escuelas²⁰.

- **Una buena formación didáctica**

Pensar la formación didáctica en línea con el modelo social implica partir de la concepción de que la educación inclusiva no supone la mera presencia física de alumnas/os con discapacidad en escuelas comunes, sino que estudiantes con y sin discapacidad aprendan juntas/os, que haya altas expectativas sobre todas/os y que las escuelas se responsabilicen de igual modo por la enseñanza²¹. Dado que reconocemos que la enseñanza es una dimensión central en la educación inclusiva, entonces la didáctica (disciplina científica que se ocupa de su estudio) tiene un lugar de relevancia. Desde nuestra perspectiva, las didácticas específicas permiten cambiar la pregunta sobre qué diagnóstico tiene la persona con discapacidad (modelo médico), a la pregunta sobre qué condiciones y saberes didácticos hacen posible la inclusión de todos/as los/as alumnos/as, incluyendo a aquellos/as con discapacidad (modelo social)²².

A su vez, una perspectiva didáctica inclusiva permite problematizar los supuestos y prácticas propias de las pedagogías diferenciadas que llevan a reproducir formas educativas que generan exclusión²³. Así, permite poner el énfasis en las formas de agrupamiento

18 Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *op. cit.*, párr. 3.

19 Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M., *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación, (12), 2011, pp. 26-46.

20 Cobeñas, P., *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*, Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2016. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>; Grimaldi, V., Cobeñas, P., & Melchior, M., *Construyendo una educación inclusiva*, Asociación Azul: La Plata, 2015. Disponible en: http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/Construyendo_una_Educacion_Inclusiva_-_Asociacion_Azul_1.pdf; Broitman, C. A., Cobeñas, P., Escobar, M., & Grimaldi, V., *Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas*, IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, UBA, 2018.

21 Barton, L., "La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes?", en Brogna, Patricia (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

22 Cobeñas, P. y Grimaldi, V., *Construyendo una educación inclusiva II*, Asociación Azul: La Plata, 2018. Disponible en: <http://www.asociacionazul.org.ar/uploads/azulcuadernillodigitalfull.pdf>

23 Cobeñas, P., *op. cit.*

según criterios didácticos y no criterios discapacitistas basados en lo que se entiende como “deficiencias” de los/as alumnos/as. Implica entender que no todas las personas con discapacidad aprenden de modos iguales entre sí y diferentes a los de las personas sin discapacidad, sino que todos/as aprenden de la misma manera y que –por lo tanto– las formas de enseñanza deben ser las mismas. Pueden variar los tipos o cantidad de apoyos, pero no se debe modificar el enfoque de enseñanza. Por ejemplo, se puede considerar la diversidad en los materiales didácticos, en términos de construcción de apoyos a la enseñanza. Pero dichos materiales deben ser considerados conjuntamente con las intervenciones docentes en el diseño y desarrollo de las clases, intentando evitar un “optimismo” didáctico sobre los materiales, es decir, considerar que por sí solos bastan para la enseñanza.

- **Una formación para el trabajo colaborativo**

La formación docente para el trabajo colaborativo no es sinónimo de trabajo en equipo, que puede significar la constitución de grupos donde el trabajo se divide entre algunos/as que se considera que son expertos/as y otros/as ignorantes, donde algunos/as piensan y otros actúan, donde algunos/as toman decisiones y otros/as las llevan a cabo²⁴. El trabajo colaborativo supone un espacio donde los saberes de todos sus miembros son valorados/as y considerados/as, donde se parte de la idea de que nadie sabe todo y de que las decisiones y las acciones hay que tomarlas en conjunto, a partir de múltiples puntos de vista sobre una misma situación. Esta forma permite pensar en un trabajo en conjunto, colectivo, que tenga como eje la enseñanza. Es por ello que se debe organizar el trabajo en función de la enseñanza, poniendo en diálogo los saberes didácticos de las/os docentes de escuelas comunes, con los aportes de otras/os profesionales y las/os docentes de educación especial, quienes desde esta perspectiva no se constituyen como docentes diferenciadas/os de las/os alumnas/os con discapacidad en la escuela común reforzando procesos segregantes, sino como apoyos a los/as docentes comunes para el diseño y desarrollo de las clases en sus aulas. Es decir, los/as docentes deben planificar considerando la pregunta en torno a con quiénes trabajar, pensar y desarrollar las clases, y este proceso debería ser colectivo, colaborativo y centrado en la enseñanza²⁵.

- **Sostener como principio la escucha a personas con discapacidad, sus familias y organizaciones**

Este punto es pocas veces tenido en cuenta, pero resulta fundamental: los/as docentes deben estar formados/as para tener como principio a las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones que las representan como interlocutores e informantes clave de los procesos educativos. Este no es solo su derecho, sino que considerarlas en la toma de decisiones resulta muy valioso para diseñar y desarrollar las clases, para la identificación de barreras y para la construcción y evaluación de apoyos al aprendizaje. Así, se considera que no resulta correcto, conveniente ni efectivo no tomar en cuenta sus voces²⁶.

- **Poder identificar y eliminar barreras al aprendizaje y construir apoyos**

La educación inclusiva centra la mirada en la identificación y eliminación de barreras y la construcción de apoyos, por lo que es central que los/as docentes desarrollen esta mirada. Así, es importante que trabajen sobre las barreras de tipo actitudinales, físicas,

24 Stainback, S., & Stainback, W., *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79), Narcea Ediciones, 2007.

25 Ainscow, M., “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?”, en *Journal of educational change*, 5(4), 2004, pp. 1-20.; Constantinou, E., & Ainscow, M., “Using collaborative action research to achieve school-led change within a centralised education system: perspectives from the inside” en *Educational Action Research*, 2019, pp. 1-18.; Grimaldi et al., op. cit.; Cobeñas, P. y Grimaldi, V., op. cit.

26 Cobeñas, P., *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*, Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles, 2014.

a la comunicación y específicamente las didácticas, que implican enfoques o modos de enseñanza que obturan el aprendizaje en vez de promoverlo. Así, también deben conocer diferentes tipos de apoyo, para asegurarse que todos/as estén aprendiendo y participando en igualdad de condiciones y con apoyos acordes a sus requerimientos. Los tipos de apoyos pueden ser: comunicacionales, de accesibilidad física, comunicacional o a la información, recursos humanos, materiales, TICS, administrativos, etc., y suponen todas las transformaciones que las instituciones tienen que realizar en pos de una educación inclusiva²⁷. Es importante reconocer que los apoyos no son adecuaciones o adaptaciones, ya que esa idea parte de una perspectiva normalizadora. Deben estar basados en el modelo social y tener como eje la enseñanza²⁸.

- **Un desarrollo profesional atento a la formación continua y a la investigación**

Esta dimensión no implica que se espere que los/as docentes se transformen en investigadores/as, pero sí que puedan continuar formándose y rastrear en espacios especializados de producción didáctica y pedagógica formas actuales e inclusivas de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aún existen muchas/os docentes formadas/os hace décadas con pedagogías ya obsoletas que, producto de la falta de formación continua, siguen sosteniendo prácticas de enseñanza que han sido abandonadas por no contribuir con el aprendizaje de los/as alumnos/as.

A su vez, existe una frase que circula con fuerza y que funciona como un elemento aparentemente legitimador de la exclusión de estudiantes con discapacidad: *“no me formaron para esto”*. Desde la formación inicial y en la formación continua de los/as docentes, habría que trabajar para problematizar esa idea, que trabaja sobre el supuesto de que si una formación inicial aparentemente no provee todas las respuestas sobre cómo abordar una situación, es posible negarme a enseñar a un/a alumno/a o grupo de alumnos/as. Desde la perspectiva de educación inclusiva, no sería válida esa frase como argumento para excluir estudiantes con discapacidad o para determinar grados de “ineducabilidad”, es decir, sostener que si los/as alumnos/as no aprenden de la forma en que se les enseña, entonces es que no pueden aprender. Por el contrario, la formación debería instalar la conciencia de la necesidad de formación continua y del estudio de nuevas perspectivas y enfoques didácticos y pedagógicos y la problematización de concepciones pedagógicas normalizadoras y discapacitistas²⁹.

6.5. La transformación de las escuelas especiales³⁰

6.5.1. Exposición de Paulina Godoy Lenz

El tema de esta exposición es la transformación de las escuelas especiales. Me gustaría partir con el planteamiento de Delors, según el cual debemos *“aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”*³¹. A esta altura de los tiempos, pensar en una escuela especial como una opción para un niño, niña o joven, es algo que ya se debe-

27 Booth, T., & Ainscow, M., *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), England, 2002.

28 Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, *Educación inclusiva y de calidad. Un derecho de todos*, COPIDIS: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017. Disponible en: https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf; Cobeñas, P. y Grimaldi, V., *op. cit.*

29 Ainscow, M., *op. cit.*

30 La grabación completa del webinar está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=wTKtPtZfHl&t=38s>.

31 Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, París: Ediciones UNESCO, 1996, p. 34.

ría dejar atrás. Sin embargo, las escuelas especiales fueron desarrollándose en el siglo pasado y tuvieron un esplendor a mediados del siglo pasado. En particular en nuestros países, en los años '80, incluso los '90. Por lo tanto, la tarea de transformarlas es un desafío que aún tenemos pendiente y sobre el cual tenemos que seguir trabajando arduamente.

La presentación la he dividido en 4 partes. La primera hace un poco de historia desde la segregación y la integración inclusiva y aborda cómo avanzar hacia un sistema educativo ético más inclusivo. También voy a referirme a la cuestión de la transformación de las escuelas especiales en un contexto de políticas inclusivas. Luego, esbozaré algunas propuestas para transformarlas compartiendo mi experiencia y lo que está pasando en Chile, en el marco de políticas inclusivas que se vienen desarrollando desde hace unos tres años atrás.

En 2009, el Banco Mundial señalaba que habrían alrededor de 50 millones de personas con algún tipo de discapacidad en América Latina y el Caribe, con una prevalencia aproximada entre el 10% y el 14%, 15%. Generalmente, en el sistema escolar estas prevalencias son menores, pueden ser del 5% o 6%, o más, pero la realidad es que estas cifras tan altas son un llamado de atención, ya que en la mayoría de los países no sabemos muy bien cuántos son las/os niñas/os, dónde están, qué tipos de apoyo necesitan. Muchos de ellos/as están en sus casas, otras veces están en la escuela sin recibir ningún tipo de apoyo y otras veces, cuando logran insertarse en la educación, desertan o fracasan, como consecuencia de prácticas homogeneizadoras o de la falta de apoyos específicos. Ahí tenemos un tema muy importante para las decisiones de política pública.

Sabemos que todavía hay mucho que hacer y que se tiene que avanzar mucho más rápido en el tema de políticas públicas. Sin embargo, también tenemos que reconocer que hemos avanzado. Hay una mayor visibilización, valorización y comprensión de la discapacidad en sí misma y de las personas. Los países están haciendo un esfuerzo en sus marcos legales y normativos por avanzar hacia un enfoque de derechos en materia educativa para las personas con discapacidad. Estamos satisfechas/os de que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad haya sido ratificada por la mayoría de los países del mundo, fruto del trabajo de la sociedad civil organizada y de organismos internacionales comprometidos por avanzar en materia de derechos de las personas con discapacidad.

Durante los últimos 100 años, ha habido una evolución muy interesante de los enfoques y de las concepciones de la discapacidad y también de la educación, que han avanzado desde la percepción de las personas como en una situación de victimización, como sujetos de caridad y beneficiarias de programas, a personas sujeto de derechos, entendiendo la importancia de que estén presentes para poder enriquecer el desarrollo de la humanidad. Los enfoques también han evolucionado desde las perspectivas deficitarias, médicas hacia una percepción dinámica e integral de la persona en su contexto social.

Son tres los paradigmas que conviven actualmente en nuestros países. El de la segregación, el de la integración y el de la inclusión. En nuestro sistema educativo existen estudiantes que están fuera de las escuelas, en escuelas especiales o en otros espacios, cursos o salas especiales. Y también están los procesos o los programas de integración escolar que han ido evolucionando conforme han evolucionado las políticas en estas materias. Y en los últimos años llegaron las políticas de inclusión. Estos tres paradigmas han ido avanzando en función de los estudios y las expectativas que existen respecto de las personas.

En un principio, en los años '70, estaba el enfoque de la "edad mental" y, por lo tanto, el sistema educativo y el currículum que se trabajaba con las personas reflejaban muy bajas expectativas, una mirada muy infantil, no resultaban ser apropiados a la edad. Y, claramente, se daban en un entorno segregado. Este enfoque todavía sigue vigente en

muchas escuelas especiales, que tienden a infantilizar todo lo que se hace allí.

En los años '80 se instalan los enfoques ecológicos y funcionales, en los que se entiende que la edad cronológica de las personas es importante y que sus habilidades se deben ir desarrollando en los contextos comunitarios. En esta época es que se empiezan a vislumbrar en nuestros países las primeras experiencias espontáneas de integración escolar. Sin embargo, en estos años todavía la principal oferta era la educación segregada.

En los años '90 comienzan las primeras voces y luces respecto de la importancia de que las personas puedan participar en contextos inclusivos. Sin embargo, en nuestros países, ha sido un proceso muy lento y muchas veces carente de recursos para hacer efectivos los apoyos y el perfeccionamiento de las comunidades educativas. Durante todos estos años, la educación de las personas con discapacidad ha estado basada en currículos paralelos, orientados hacia áreas del desarrollo y bastante descontextualizados. Como consecuencia de esos enfoques, teníamos personas que estaban mucho tiempo en las escuelas especiales, o en salas especiales con currículos paralelos que representaban muy bajas expectativas respecto de las posibilidades de formación y de desarrollo de las competencias necesarias para asumir su proyecto de vida con autodeterminación.

A partir de los años 2000 y 2010, y hasta ahora, hay un enfoque y unas expectativas diferentes. La tecnología ha sido un avance muy importante para ciertas personas, que han podido comunicarse por primera vez, leer y desarrollarse en todos los ámbitos de la vida. Hay una visión que tiene que ver con la importancia de que todo el sistema educativo pueda tener como referente un currículum único, nacional, que necesita ser flexibilizado, contextualizado a las realidades locales e interculturales donde se desarrollan y aprenden las/os estudiantes. La importancia de la autodeterminación y del ejercicio de los derechos ciudadanos forma parte de uno de los objetivos centrales de la educación para todas las personas, no solo para las personas con discapacidad. Aquí tenemos grandes desafíos. Por ello, más que transformar las escuelas especiales lo que necesitamos es una transformación del sistema general para que sea de calidad para todos/as los/as niños/as y jóvenes.

En realidad, el foco de la educación inclusiva es la transformación de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuestas equitativas, pertinentes y de calidad a la diversidad, a todos y todas, y -en particular- a aquellas personas que puedan estar en situación de mayor riesgo. Las personas en situación de discapacidad siempre han sido uno de los colectivos de mayor riesgo. Muchas de las dificultades que presentan las/os estudiantes en su participación y en su aprendizaje hablan de cómo se organizan los sistemas educativos en las escuelas. Los enfoques homogeneizadores, los enfoques competitivos, los enfoques individualistas son barreras que debemos eliminar. En el contexto de las escuelas especiales, las bajas expectativas son una realidad que no merece ningún estudiante. La educación en ambientes segregados o las medidas diferenciadas en función de categorías diagnósticas ciertamente constituyen y seguirán constituyendo una vulneración de los derechos de las personas con discapacidad.

Sin embargo, es sumamente importante reconocer el rol que estas escuelas tuvieron en la primera etapa, cuando no había ninguna otra opción educativa. Fueron las familias las que constituyeron estos centros y muchas/os profesionales muy comprometidas/os hace ya 30, 40, 50 años, y trabajaron mucho para dar una respuesta educativa a sus hijos/as, que de lo contrario no hubiesen tenido ninguna opción. Hecho ese reconocimiento, las cosas van evolucionando y hoy necesitamos avanzar con prisa para asegurar una educación digna a todas las personas.

En relación a la transformación de las escuelas especiales, la mayoría de los países europeos, de la OCDE que han avanzado en políticas públicas inclusivas muestran realidades

muy diversas de cómo han ido convirtiéndolas. En la actualidad, prácticamente en todos los países siguen existiendo las escuelas especiales, con distintos roles. En algunos, estas escuelas deben cooperar con las escuelas comunes, como es el caso de España o a proporcionar servicios ambulatorios u otros servicios, como en el caso de Bélgica, Holanda, Grecia y el Reino Unido. En aquellos países que prácticamente no cuentan con escuelas especiales, como Noruega e Italia, cuentan con centros de recursos, pero éstos son pocos y tienen un carácter regional o nacional. Muchos de ellos, dependen del propio Ministerio de Educación o de ciertos municipios que se encargan de hacer la planificación para que las escuelas puedan contar con los recursos de financiamiento y apoyos profesionales.

Los centros de recursos adoptan distintas funciones, como el apoyo a las escuelas comunes y a la familia en los procesos de diagnóstico y evaluación. Fuera y dentro de las escuelas ayudan o dan provisión a los/as estudiantes de forma individual y a tiempo parcial. Se establece la articulación entre las áreas de salud y educación para el diagnóstico oportuno y la provisión de ayudas técnicas y recursos a las escuelas. Trabajan con las familias, orientan y desarrollan y difunden materiales. Sin embargo, existen algunas dificultades. Una de ellas, es que la inclusión es percibida por estos centros como un peligro para su existencia. Eso nos ha pasado en todos los países cuando se empieza a hablar de políticas inclusivas. Todas las escuelas o los centros especializados podrían empezar a sentir que están en riesgo de desaparecer, con todo lo que ello implica. Y otra dificultad es que las escuelas comunes, al saber que existen otros que se van a hacer cargo tanto de la evaluación como de la provisión de apoyo a las mismas escuelas, no necesariamente asumen la responsabilidad de proveer los apoyos.

Por esto mismo, lo que necesitamos es la transformación desde una perspectiva inclusiva del sistema educativo general, y eso va a implicar la modificación de las políticas en todo orden de cosas, generando las condiciones en el sistema educativo para que todas las escuelas estén en posición de atender necesidades específicas de apoyo que puedan presentar los/as estudiantes, evitando así la concentración de alumnas/os en aquellos establecimientos que son menos selectivos y están abiertos a acoger la diversidad. En Chile, nos ha pasado que en el inicio de los procesos de integración e inclusión, las escuelas tenían la posibilidad de elegir si aceptaban a estos/as alumnos/as o no. Hoy en día ya no es así. Pero por muchos años, sí tuvieron esa posibilidad, entonces se concentraban muchas/os estudiantes con distintos tipos de realidades, que eran discriminadas/os en otras escuelas. Se generaron muchas situaciones complejas en escuelas que abrían sus puertas y, que finalmente, terminaban teniendo una población mayoritaria de estudiantes con estas realidades. Otro aspecto es que, los establecimientos -y el sistema educativo- debe asegurar diseños bajo el enfoque de accesibilidad universal, que faciliten el acceso a la participación y la autonomía de las personas en sus procesos de aprendizaje, y asegurar los apoyos, porque muchas veces en nuestros países las/os niñas/os entran a las escuelas y, sin embargo, no tienen los recursos. Los procesos de inclusión tienen que ser responsables y de calidad y, por lo tanto, los Estados deben hacerse cargo de los apoyos específicos y de la preparación a las comunidades educativas para asegurar una plena participación en los distintos escenarios educativos y sus comunidades.

Respecto de las escuelas especiales mismas, nosotras/os en Chile, hemos desarrollado en distintos momentos Comisiones, Comités para discutir las políticas públicas en esta materia. En el año 2004 y en el 2015, hicimos dos comisiones que son muy interesantes. En ellas, uno de los temas que se discutió fue la transformación de las escuelas especiales. Las sugerencias que hemos pensado juntos/as son:

- Detener el acceso de los/as niños/as con discapacidad a las escuelas especiales, de modo que ingresen directamente a la educación común desde el nivel

inicial avanzando gradualmente hacia los niveles superiores. Cuando están muchos años en una escuela especial y luego se van a la escuela regular el proceso es más difícil. Generalmente, sucede que al poco tiempo vuelven a la escuela especial. Esas situaciones no deberían ocurrir, por lo que es necesario crear un plan de reinserción de niños/as de escuelas especiales a las regulares, para crear las condiciones necesarias para que el proceso sea exitoso.

- A través de las políticas educativas, se debiera prohibir o desincentivar la creación de nuevas escuelas especiales, mientras que a las que existan se les debería acompañar y supervisar para que ofrezcan una educación de calidad. En Chile, de forma paulatina, algunas escuelas especiales han avanzado en este sentido, han limitado el ingreso de niñas/os pequeñas/os, y se han concentrado preferentemente en los/as estudiantes mayores; están abordando el currículum nacional y trabajando procesos de transición a la vida de trabajo, a la vida activa. Por lo tanto, aunque más lento de lo que podríamos esperar, están empezando a reconvertir su rol.
- Para asegurar la continuidad de los estudios es primordial que se aseguren tránsitos de calidad de un nivel educativo a otro. Ahí se generan nudos críticos o “cuellos de botella”, cuando las/os niñas/os entran en procesos de transición: de la casa al jardín, del jardín a la escuela básica, de la básica a la media y después a la educación superior. Tienen que existir mecanismos que puedan ayudar en esos cambios.
- Es importante garantizar la disponibilidad de tecnología, que es muy relevante en la actualidad. Debe haber equipamientos, recursos específicos y tecnología asistiva.

En Chile, hemos logrado frenar el crecimiento de las escuelas especiales y su matrícula. En la actualidad hay 595 escuelas especiales que concentran 43.522 estudiantes. Si bien aún esta cantidad es grande, desde hace ya más de diez años estos números no han aumentado, más bien han tendido a bajar.

En nuestro sistema de educación regular, todavía existen los llamados “Programas de integración escolar”. Es una estrategia del sistema escolar para entregar mayores recursos económicos a las escuelas que reciben estudiantes en situación de discapacidad. Aún cuando la estrategia del Programa de integración es voluntaria, progresivamente ha ido aumentando, alcanzando ya aproximadamente el 50% de los establecimientos educacionales del país y sigue creciendo la matrícula, alcanzando actualmente los 83.036, que equivale a casi el doble de estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas especiales. Este es un progreso muy significativo. La estrategia principal que se ha usado para avanzar en este sentido ha sido reforzar el sistema de educación regular, perfeccionar la normativa y hacer una inyección de recursos importantes para la constitución de equipos de apoyo dentro de las escuelas, ofrecer perfeccionamiento, recursos didácticos y tecnológicos, entre otros aspectos.

En Chile, la figura del centro de recursos como la entienden los países europeos, es muy difícil de implementar por el sistema de financiamiento que tenemos. Por ello, la política pública ha incentivado que estos servicios de apoyo, de equipos de profesionales especializados/as y recursos de distinto tipo, estén en las escuelas. Los/as profesores/as de apoyo no tienen que ir itinerando como fue en la primera época de los procesos de integración, sino que participan y son profesionales que pertenecen a la dotación de la planta de la escuela. Por lo tanto, se identifican con esa escuela, conocen a los/as estudiantes del establecimiento y colaboran en el equipo de 2, 3 o 4 cursos, haciendo un trabajo colaborativo y de co-enseñanza con los/as profesores/as de educación regular. En Chile también existe la figura de cursos especiales dentro de la misma escuela, en la que -por lo general- se agrupan estudiantes con discapacidades más complejas.

En Chile hay alrededor de 12.000 escuelas aproximadamente y contamos con estos equipos de profesionales y de apoyo en alrededor del 50% de ellas. De a poco, estamos avanzando hacia enfoques más inclusivos y aún cuando aún se reproducen las prácticas de la escuela especial, se han ido generando distintas instancias para que las escuelas y sus equipos aprendan estrategias de diversificación y flexibilización curricular bajo un enfoque de co-enseñanza y trabajo colaborativo.

En este escenario, las escuelas especiales también se han ido transformando. Como mencioné previamente, en Chile tuvimos en una primera etapa un currículum paralelo, que estaba orientado a una habilitación o rehabilitación de las funciones “deficitarias” con un enfoque más médico que curricular-educativo. Esto cambia en el año 2015, cuando se obliga a las escuelas por ley a educar a sus estudiantes teniendo como referente el currículum nacional, con los ajustes y adaptaciones que sean necesarias para que logren las competencias que les permitirán realizar su proyecto de vida. Sin embargo, este desafío no ha sido fácil. La preparación de las/os profesionales de la educación especial ha seguido estando orientada principalmente al abordaje del “déficit”.

A modo de conclusión, para avanzar en un sistema educativo inclusivo y poder desincentivar, por consiguiente, las matrículas en las escuelas especiales y lograr que estas, a su vez, vayan cambiando su rol, las leyes deben prohibir la selección y la expulsión de los/as estudiantes. En Chile, la Ley de Inclusión del 2015 está permitiendo avanzar en este sentido. Ninguna escuela puede decidir qué estudiante sí y qué estudiante no entra a la escuela y menos expulsarlo/a por motivos de discapacidad. El currículum debe ser flexible, diversificarse, los diseños deben ser universales y accesibles, los estudios en la actualidad deben ser equivalentes en términos de las certificaciones y de las posibilidades de que las/os estudiantes puedan transitar hacia la educación superior y hacia la vida del trabajo. Todo eso desde un enfoque centrado en la persona, donde la autodeterminación y la capacidad de poder decidir empiece a vivirse como un derecho, en el que la voz de las personas y sus decisiones respecto a cómo quieren y necesitan vivir su escolarización y su vida sea lo más importante. Eso es fundamental en los procesos de transformación, no solo de las escuelas especiales, sino también del sistema educativo en su conjunto.

6.5.2. Exposición de Diana Elizeche

En Paraguay, estamos hace tiempo trabajando por la educación inclusiva, y específicamente por la transformación de las escuelas especiales. Desde finales de 2016, estamos planteando este desafío en el marco de nuestra Ley de Educación Inclusiva. El objetivo de esta presentación es poder compartirles un poco en qué contexto estamos, cuáles son nuestros desafíos y qué propuestas estamos haciendo desde la sociedad civil en este importante tema.

Para contextualizar, cabe mencionar que en 2008, Paraguay ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Tenemos la Ley 3540/2008, que existe desde ese año y ha traído una serie de cambios de la mano de la sociedad civil, que viene incidiendo con el Estado para lograr la transformación de modelo y de la mirada hacia las personas con discapacidad y hacia otros colectivos en situación de vulnerabilidad.

En 2008, se creó la Dirección General de Educación Inclusiva en el Ministerio de Educación y Ciencias. Nosotros/as teníamos una Dirección de Educación Especial muy abocada a brindar sistemas o programas alternativos o servicios educativos para personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje u otras condiciones de vulnerabilidad, pero en un sistema segregado y paralelo. Y, a partir de 2008, esta Dirección ya nace con la misión de ir justamente transversalizando el tema de la inclusión en todo el sistema. Pero

es un proceso que hasta ahora continúa siendo un desafío.

En 2013, se promulga la Ley de Educación Inclusiva, que establece la matriculación sin discriminación y otras cuestiones que la hacen muy firme. No obstante, en la práctica se encuentran todavía dificultades para que estos principios se cumplan. De alguna manera, estamos bien enmarcados/as en lo normativo, pero las dificultades se dan en esa bajada, en la práctica del día a día. En 2014, se promulga el decreto reglamentario de esta ley y en 2018 -a partir de un trabajo que estuvimos haciendo desde la Fundación Saraki con muchas organizaciones y también con el Ministerio- promulgamos los lineamientos para un sistema inclusivo, donde se hace una recopilación, una descripción, una presentación de conceptos, normativas, procedimientos, estrategias que facilitan la implementación de esta ley. Porque un gran desafío y un reclamo de las escuelas, de los/as docentes y de las familias es también la pregunta del ¿cómo hacemos?, ¿cómo llevamos adelante esta ley?, ¿cómo implementamos la inclusión?, ¿qué estrategias tenemos que implementar?, ¿cómo participa la familia? Tratamos de responder esas preguntas a partir de un documento donde se recopilan muchas cosas que ya teníamos y muchas otras que fuimos incorporando a través de investigaciones y consultas con actores a nivel internacional.

Nuestra ley nos dice básicamente que tenemos que crear un sistema educativo inclusivo para todas/os las/os alumnas/os, sin discriminación, y pone especial atención en derribar barreras. Su artículo 1 se refiere a derribar barreras y a proveer los apoyos necesarios para garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos/as los/as estudiantes, teniendo especialmente en cuenta a aquellos que son más propensos/as a algún tipo de exclusión. En nuestra ley, se incluyen varios colectivos: el de la discapacidad, el de niños/as con altas capacidades, el de poblaciones indígenas, el de poblaciones migrantes, entre otros. La norma alude a la matriculación sin discriminación en instituciones públicas, privadas y privadas subvencionadas, lo que fue un gran logro de la sociedad civil, porque en un principio se hablaba de la matriculación en escuelas públicas, dado que había un debate de cómo podíamos obligar a las privadas. Otro aspecto central es el derecho de todo el alumnado a recibir los apoyos necesarios para garantizar su inclusión plena y efectiva, en particular la creación de equipos de apoyo en “escuelas área”, que son escuelas que están distribuidas por zona. Una “escuela área” coordina un grupo de 10, 15 escuelas y en esas “escuelas área” -según la ley- debe existir un equipo de apoyo que haga el trabajo de acompañamiento a los/as docentes, de apoyo en el diagnóstico y en la elaboración de ajustes. Sin embargo, hasta el momento (teniendo la ley desde 2013 y el decreto desde 2014) no existen estos equipos. Una alternativa que se visualizó desde el Ministerio de Educación -y que acompañamos de la sociedad civil- es tomar estas escuelas especiales y hacer ese proceso de transformación para que sean los primeros equipos o centros de apoyo a la inclusión.

¿Qué dificultades encontramos a 5 años de vigencia de la ley? En primer lugar, no hay un consenso real sobre lo que es o no es “inclusión”. En el marco del proceso de trabajo que estamos haciendo, encontramos que hay interpretaciones erróneas de la ley. Por ejemplo, cuando en un artículo menciona el derecho de las familias a elegir a la escuela para sus hijos/as, muchas personas interpretan que existe la posibilidad de elegir la educación especial, y eso contradice totalmente lo que dice el primer artículo, que es sobre el sistema educativo inclusivo en Paraguay. Hay muchos dilemas para comprender realmente el espíritu y el trasfondo de lo que es la educación inclusiva, y eso dificulta el proceso de transformación.

Las cifras no son alentadoras. Si bien nuestros datos no son muy fiables ni están muy actualizados, según información estadística de 2015, no llegamos ni al 1% de matriculación de personas con discapacidad y, de esa cantidad solo el 21% está en educación regular, mientras que el 79% restante está en educación especial, segregada.

Además, no tenemos sistemas de apoyo. Actualmente, los/as docentes no tienen un servicio de apoyo a la inclusión provisto desde el Estado. Existen en la práctica algunas escuelas especiales que ya están trabajando como centros de apoyo, pero todavía falta un perfil claro de ese apoyo, con funciones definidas desde el Ministerio de Educación. En consecuencia, depende de la voluntad, de los recursos, de las ganas que tengan los centros, las instituciones educativas o las/os profesionales de proveer ese apoyo a las escuelas, porque no hay ningún perfil, ninguna reglamentación, ninguna normativa. Es un grave problema, porque cuando una escucha a los/as docentes de las escuelas sentimos que tienen razón en sentirse preocupados/as o poco acompañados/as. Por un lado, la ley les obliga, marca un camino de inclusión para el que no fueron preparados/as, pero luego no se les brindan los recursos ni los apoyos que necesitan. Entonces tienen la excusa perfecta para seguir quejándose o planteando *"no, no puedo, nadie me ayuda, nadie me sostiene"*. En los países en donde la inclusión funciona mejor existe realmente un equipo de apoyo, las/os profesionales de apoyo están acompañando al/a la docente en los procesos de inclusión.

Actualmente, tenemos alrededor de 86 escuelas especiales en el Paraguay y existe una Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CONADIS), que es una instancia de articulación entre Estado y sociedad civil. En esa comisión, hay 7 organizaciones elegidas por el sector de la discapacidad, a través de un sistema de votación. En la CONADIS, estas organizaciones hemos solicitado al Ministerio el comienzo de este proceso de transformación y el cambio del sistema educativo, que ya no tengamos sistemas segregados, paralelos. Así, en el año 2017, iniciamos este proyecto de actualización de la oferta educativa de los servicios ofrecidos para alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo.

En ese proceso, hemos encontrado dificultades: las que ya les mencioné y también la resistencia por parte las escuelas especiales y las familias. Pero lo que vemos como problema principal es que el tema no fue abordado de manera segura, sostenida, firme, clara por el Ministerio de Educación y Ciencias. Se inició un proceso y no se les dio la participación adecuada o la contención a las familias de estas escuelas. Nosotras/os participamos de una primera reunión que se hizo con todos/as los/as directores/as de las escuelas especiales y ahí se presentó el perfil del centro de apoyo a la inclusión. Pero no se les dio muchas indicaciones de cómo partir, cómo hacer el plan, qué criterios tomar en cuenta, no se les indicó si tenían que seguir matriculando o no ni cuántos/as profesionales tenían que tener. Se les dijo *"tenés que llegar aquí"*, pero no se les dio el acompañamiento adecuado. Realmente hubo muy poca claridad en la propuesta de perfil que se presentó, faltaron pautas claras. Por eso surgían las siguientes preguntas: *"entonces nosotros/as vamos a desaparecer, van a cerrar las escuelas, ¿dónde van a ir nuestros hijos/as?, ¿qué pasa con los/as chicos/as con mayores dificultades?"* Todas esas incógnitas empezaron a surgir y, en vez de dar una respuesta clara y de juntarnos todas/os, debatir y encontrar manera de consensuar y solucionar, la respuesta era *"no, no te preocupes, no vamos a cerrar la escuela"*, *"no, no te preocupes no vas a desaparecer"*, *"no, no te preocupes, tu hijo/a no se queda sin escuela"*. Si se daba una respuesta, era como un paño frío para un momento, pero no una respuesta proactiva de ir buscando un proceso entre todos/as.

Otro tema que también vimos en el proceso y en las mesas de trabajo es que la transformación, más que en la escuela especial, tiene que ser en todo el sistema. Participaban escuelas especiales, profesionales del área, la Dirección de Educación Inclusiva, pero no participaban otras instancias, como las del nivel básico, inicial ni quienes manejan los recursos. El foco estaba solamente en que lo que la escuela especial tenía que cambiar, pero todo el sistema que iba a recibir el apoyo no participaba, y era importante que hubiera un acompañamiento de la contraparte. El problema es que se ven las cosas por compartimentos estancos, y eso dificulta el proceso de cambio sistémico que implica la inclusión.

Un desafío muy importante es el de definir con claridad el perfil de centro de apoyo a la

inclusión, el poder difundirlo y analizarlo entre todos los sectores. Porque no solamente están las escuelas especiales, sino también las familias, la comunidad y todas las dependencias del Ministerio. Debemos establecer criterios claros para un plan de transformación de las escuelas especiales que implique a todo el sistema, a las familias y a otros actores claves.

Enfrentamos desafíos también en elaborar esa propuesta de perfil. Esta propuesta está todavía en discusión. Nuestra meta es que a fin de 2018 la tengamos ya firmada por resolución ministerial. Estamos peleando por eso, pero realmente es un tema complicado, porque todavía hay mucho debate. A lo que nosotros/as apuntamos con este documento es a que se apruebe que las escuelas especiales deben transformarse en centros de apoyo a la inclusión, que se apruebe esta transformación con un perfil de lo que significa ser un centro de apoyo, y que así se garantice la inclusión plena y efectiva de los/as alumnos/as con necesidades específicas de apoyo al sistema educativo nacional en igualdad de condiciones.

Lo que nosotros/as también queremos es que se establezca un plan de acción con metas claras, a corto, mediano y largo plazo, que es lo que reclamaban las escuelas cuando se les dijo *“acá está el perfil al que tenés que llegar”*. En la resolución se debe disponer que hay que hacer un plan, porque la transformación no es *“de la noche a la mañana”*. Tiene que haber un plan con metas y criterios claros establecidos con la sociedad civil, de forma participativa.

Un punto muy importante que fue bastante debatido y que todavía no está aprobado, es el de establecer principios para esta transformación. Unos de los principios es garantizar la incorporación de todas las personas con discapacidad al sistema educativo nacional y a otros sistemas, programas o servicios inclusivos de la comunidad. Porque ¿qué pasa con los/as jóvenes y adultos/as? Nos preguntaban si ellos/as sí se quedaban en la escuela especial. Y les decíamos que no, que buscáramos otros servicios alternativos. Hay servicios de deporte, de rehabilitación, de ocio, de trabajo, muchas opciones. Así como cualquier persona sin discapacidad tiene diferentes opciones de acuerdo a su edad, se trata de plantear lo mismo para las personas con discapacidad o con otras necesidades de apoyo que estén ahora segregadas en escuelas especiales. Eso es lo que le estamos tratando de explicar tanto al Ministerio como a la comunidad. Las familias se desesperan y ahí les explicamos que no va a ir a una escuela, sino a un servicio para su edad, de acuerdo a sus necesidades, a sus intereses y a su perfil, a fin de asegurarle una salida inclusiva.

Otro de los puntos centrales es la suspensión de la matriculación, porque hoy se siguen matriculando niños y niñas en la escuela especial. Por eso, solicitamos que en esta resolución se establezca, como un principio, la no matriculación de nuevas/os alumnas/os, y ahí hacer el análisis de la población que inmediatamente el próximo año va al sistema regular, y de aquella que se queda un tiempo más, pero ya con un plan para hacer la transición. Tiene que existir un criterio tendiente a la progresiva eliminación de la matrícula actual mediante la derivación a diversos espacios (educativos, laborales, deportivos, de ocio) de acuerdo al perfil de cada persona.

Otro aspecto importante que también agregamos es el de la reingeniería de recursos institucionales apuntando al sistema educativo nacional. Es claro que tiene que haber cambios en las funciones, en los roles y en los supuestos, ya que las escuelas especiales se van a transformar en otros servicios y espacios del sistema educativo. Ello implica no solo un cambio de los programas, sino también de los recursos.

Finalmente, otro principio que debe incluirse en la resolución es la eliminación de barreras que garanticen la presencia, participación y aprendizaje en igualdad de condiciones, implementando acciones tales como la concientización de la comunidad, en todo lo que tenga que ver con barreras, accesibilidad y apoyos, y la capacitación a instituciones y servicios del sistema educativo nacional y a otros servicios de la comunidad.

Actualmente, estamos a la espera de unas reuniones finales en una mesa técnica. Tenemos una mesa de trabajo donde estamos las organizaciones de la sociedad civil, el Estado, incluidas instancias que no son del Ministerio pero que también tienen injerencia en educación. La idea es terminar el año con esta resolución ya aprobada y promulgada, y empezar a trabajar en lo que es el proceso de transformación que, de hecho, de alguna manera ya empezó. En algunas escuelas ya hay proyectos educativos institucionales donde se plantea la transformación, algunas escuelas especiales ya funcionan como centros de apoyo, pero como no se ha formalizado todavía no hay un perfil o una regla clara, y eso es imprescindible para avanzar.

En nuestra propuesta de perfil de centro de apoyo, que está aún en proceso de revisión y aprobación, hay dos componentes. El primero es un servicio de apoyo a la inclusión, que serían todas las actividades y estrategias focalizadas en atender a la comunidad educativa para promover el acceso, la participación, el progreso y la conclusión oportuna de todas/os las/os alumnas/os. El otro componente es el servicio de apoyo técnico, que es aquel destinado a niños/as, jóvenes y adultos/as con necesidades específicas para fortalecer sus capacidades y darles más herramientas a fin de facilitar su inclusión. Sería como la atención directa a la población, pero siempre con una mirada hacia el apoyo y la provisión de herramientas para mejorar o ampliar sus oportunidades de inclusión.

7. REFLEXIONES FINALES

Desde OEA y RREI estamos convencidas/os de que para garantizar la educación inclusiva no alcanza con tener tratados internacionales y leyes. Es necesario cambiar miradas, estructuras y acciones, y eso solo puede realizarse desde el ámbito de la política pública y desde la propia comunidad educativa. La educación inclusiva requiere de un diálogo permanente y constructivo entre todos los actores con injerencia en el campo de la educación.

Este ciclo de webinarios ha contribuido a la producción de conocimiento y a la generación de capacidades en cuestiones imprescindibles para profundizar ese diálogo y avanzar en la transformación de los sistemas educativos de América Latina hacia una real inclusión. La participación en estos seminarios superó las expectativas del equipo coordinador, y ambas organizaciones hemos quedado motivadas para continuar replicándolos con nuevos temas y aristas que nos permitan repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A modo de conclusión, reafirmamos que la educación inclusiva es el único modelo que permite garantizar una educación universal y de calidad y construir sociedades más igualitarias y justas. Agradecemos el interés manifestado en esta iniciativa e informamos que desde OEA y RREI seguiremos trabajando en alianza para promover instituciones educativas que reciban, valoren y brinden a todas las personas las mismas oportunidades.



OEA | Más derechos
para más gente

