



FLACSO
ARGENTINA

TESIS de MAESTRIA EN DISEÑO Y GESTION DE PROGRAMAS SOCIALES

“Estados latinoamericanos y diversidad: desafíos de la inclusión educativa en el caso de estudiantes con discapacidad”

Noelia Delgado Ferreiro

Néstor López (Director)

FEBRERO 2018

ÍNDICE

RESUMEN	P. 3
INTRODUCCIÓN	P. 4
CAPÍTULO I. RESPUESTAS EDUCATIVAS a la DIFERENCIA: De la EDUCACIÓN ESPECIAL a la EDUCACIÓN INCLUSIVA	P. 15
CAPÍTULO II. De la INVISIBILIZACIÓN al RECONOCIMIENTO NORMATIVO	P. 30
CAPÍTULO III. SERVICIOS EDUCATIVOS EFECTIVOS para la INCLUSIÓN	P. 48
1. EJE INSTITUCIONAL ESCUELA	P. 56
1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO	P. 56
1.2. LA ESCUELA	P. 60
1.3. LOS Y LAS DOCENTES	P. 77
2. EJE INSTITUCIONAL FAMILIA	P. 81
2.1. LA COMUNIDAD	P. 81
2.2. LA FAMILIA	P. 83
2.3. LAS Y LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	P. 84
CONCLUSIONES PRELIMINARES	P. 104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	P. 117
SITIOS WEB CONSULTADOS	P. 120

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADRO I. ESTATUS DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU PROTOCOLO FACULTATIVO en AMÉRICA LATINA	P. 37
CUADRO II. LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA	P. 38
CUADRO III. MODELOS DE EDUCACIÓN PROPUESTO PARA LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD EN LAS PRINCIPALES LEYES EDUCATIVAS VIGENTES DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS SELECCIONADOS	P. 46
CUADRO IV. EDADES QUE COMPRENDE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LOS PAÍSES SELECCIONADOS	P. 47
GRÁFICO I. LA INTERACCIÓN DE LOS EJES INSTITUCIONALES ESCUELA/FAMILIA QUE CONFIGURAN EL MOMENTO EDUCATIVO.	P. 56
GRÁFICO II. LA INTERACCIÓN DE LOS EJES INSTITUCIONALES ESCUELA/FAMILIA QUE CONFIGURAN EL MOMENTO EDUCATIVO Y LOS TIPOS DE ACCIONES ENCARADAS EN CADA NIVEL.	P. 96
CUADRO V. ACCIONES OFRECIDAS POR LOS ESTADOS LATINOAMERICANOS ORGANIZADAS EN TIPOS, DE ACUERDO A LOS DOS EJES INSTITUCIONALES FUNDANTES DEL MOMENTO EDUCATIVO.	P. 97
CUADRO VI. PRESTACIONES ESTATALES OFRECIDAS SEGÚN SECTOR y CARÁCTER de la POLÍTICA	P. 101

RESUMEN

Desde mitades del siglo pasado se ha ido consolidando el rol de los Estados latinoamericanos como garantes de derechos, asistidos por un profuso andamiaje normativo y respaldado por compromisos jurídicos asumidos con organismos transnacionales. En este escenario de responsabilidades acordadas: ¿cómo han respondido estos países a la diversidad de personas que pueblan sus geografías? Con esta meta como horizonte, se considera a las políticas educativas, en tanto representan la puesta en práctica de un derecho, como ámbito privilegiado de indagación, particularmente la inclusión educativa. No obstante, visibilizar las necesidades de alteridades tradicionalmente relegadas habilitó no sólo el cuestionamiento a las prácticas escolares clásicas si no también trastocó irreversiblemente en los lineamientos basales de los niveles de Educación Común, pública y obligatoria. Poniendo el foco en los servicios educativos que efectivamente reciben las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, -un colectivo diverso y con una notoria historia de no reconocimiento que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), intenta subsanar- se aborda la reflexión sobre las respuestas que, en términos de política pública, los Estados latinoamericanos ofrecen a este grupo heterogéneo, no sólo como expresión de respeto sino también de reconocimiento del valor y la riqueza que aportan las diferencias humanas a la sólida construcción de sociedades democráticas y republicanas, afianzadas en un compromiso real con los derechos humanos.

INTRODUCCIÓN

Si hay algo que caracteriza al ser humano es su diversidad. Podría decirse incluso que lo que tenemos en común son nuestras diferencias, en cualquier ámbito que consideremos. De hecho, cualquier categoría que nos agrupe tiene un origen social e histórico, ya sea política, religiosa o ligada al género o a las condiciones económicas, por ejemplo. Sin embargo sabemos que, así como no es posible promover la igualdad total sin comprometer seriamente los fundamentos de la alteridad, también no es menos cierto que tolerar ciertas diferencias implica sostener y fomentar situaciones de profunda desigualdad social. Aquí es donde surge, de forma insoslayable, el rol que le cabe al Estado, aunque no siempre ha sido así:

“... Mientras que los derechos humanos de primera generación fueron diseñados como una lucha de la sociedad civil contra el Estado, considerado como el único violador de los derechos humanos, los derechos humanos de la segunda y tercera generación recurren al Estado como el garante de los derechos humanos.”¹

4

Tal es el caso de la educación que, secundada por sólidos argumentos, cuenta con gran potencialidad para garantizar la inclusión social; reducir la desigualdad; combatir la discriminación en cualquiera de sus formas y fortalecer el estilo de vida y la forma de gobierno democrática.

La noción de que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para la realización de otros derechos, comenzó a consolidarse en América Latina desde mitades del siglo pasado, a partir de la suscripción a pactos y normativas internacionales y en el marco del devenir sociopolítico propio de cada país.

Redimensionar la educación desde estas perspectivas significó nuevas responsabilidades para los Estados, que asumieron desde entonces el rol de garantes de este derecho frente a la sociedad civil,

¹ De Sousa Santos, B. (2002) “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, Revista El Otro Derecho N° 28, Bogotá, ILSA, Traducción de Libardo José Ariza. P 61.

planteando un vínculo novedoso con los ciudadanos.² Asistidas por frondosas normativas y reglamentos, andamiadas en planes y políticas públicas, las instituciones educativas encarnaron estos nuevos deberes, de forma tal de garantizar a todos y todas las estudiantes los aprendizajes necesarios para la vida en sociedad.

Sin embargo, a medida que las nuevas agendas educativas, a tono con las problemáticas socioculturales y económicas del cambio de siglo, fueron virando sus preocupaciones y que las nuevas políticas y su legislación asociada fueron permeando las prácticas docentes, generando interrogantes reales al interior de las escuelas, las políticas educativas de los Estados latinoamericanos vieron plasmado en todo su esplendor el desafío que implicaba el trabajo con la diversidad en el aula. No es cuestión novedosa ni original señalar la heterogeneidad de presencias³ que reúne la escuela desde que la modernidad sentó sus bases. Lo que comienza a adquirir relevancia en las últimas décadas es cómo el abordaje de lo diverso empieza a ser ineludible para la política educativa como forma de revertir la exclusión escolar y sus implicancias en términos sociales y de efectivización de derechos.

Referirnos a lo diverso nos introduce directamente en los complejos procesos de representación de la alteridad y las consecuencias que estos generan en la vida de los otros. La representación, a través de un sistema de significados, da inteligibilidad al mundo, otorga sentidos a todo lo que en él ocurra. No sucede en espacios vacíos sino en el entramado fluctuante de relaciones de poder, por medio de mecanismos de delegación, es decir, quién posee el derecho de representar a quién, y mecanismos de descripción: cómo los diferentes grupos son presentados. El problema radica no sólo en la denominación de la alteridad: hay una regulación y un control de la mirada que define quiénes y cómo son los otros. Hacer visible o invisible a un/os otro/s constituye un mecanismo de producción

² López, N. (2015) "Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político". IIPE UNESCO, CLADE. Buenos Aires.

³ Goldberg, M. (Cond.) (2016, fecha de emisión) "Todas las lenguas, todas las voces." Programa Caminos de Tiza. Televisión Pública Argentina. <<http://www.tvpublica.com.ar/programa/caminos-de-tiza/>>

de la alteridad e implica nombrar y/o dejar de nombrar, traer a la existencia o dejar el en vacío oscuro de lo no nombrado a lo diferente, a aquel o aquellos que cuestionan la hegemonía de la normalidad.

Variados han sido los discursos sobre la diversidad y sus prácticas durante la modernidad y la posmodernidad y todos han tenido su correlato en el campo educativo. Discursos que no han sido más que, en su gran mayoría, deslizamientos retóricos o mera reproducción de posiciones monológicas que, en el ámbito escolar, poco se han comprometido con la tarea de educar en la diferencia.⁴

Este derrotero nos guía al eje central de este trabajo: en la confluencia del Estado como garante de derechos y la diversidad de personas que debe atender la política educativa se encuentra el motivo de estas páginas. En ellas se intentará una reflexión acerca de las respuestas que los Estados ofrecen a la diversidad de sujetos que pueblan sus extensiones. Con esta meta como horizonte, se considera a las políticas educativas, en tanto representan la puesta en práctica de un derecho, como ámbito privilegiado de indagación ya que por sus instituciones transitan pluralidad de vidas, cuerpos, sentimientos e historias. Un mundo de identidades variadas.

Unidos por una historia sociocultural semejante y atravesados por procesos políticos que trascienden sus fronteras nacionales, los Estados latinoamericanos ofrece un terreno propicio a la hora de echar luz sobre estas inquietudes, dado los puntos de contacto que se descubren no sólo en sus debates sobre educación y diversidad sino también en sus normativas y los discursos vigentes en torno a estos temas.

Tal es así que, uno de los enfoques que sustenta las estrategias adoptadas por la política educativa latinoamericana y que se encuentra presente en la retórica de sus planes para trabajar con las vidas y cuerpos diversos que cotidianamente reúne la escuela pública, regular y obligatoria, es el de “inclusión educativa”.

⁴ Duschatzky, S.; Skliar C. “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. Rosario. Cuadernos de pedagogía, marzo-abril, 2000, pp. 34-47.

En retrospectiva el concepto hunde sus raíces en el campo de la Educación Especial. Como nivel transversal a todas las modalidades educativas, este campo ha sido prolífico a la hora de producir categorías y estrategias más o menos adecuadas para cuestionar y resquebrajar la mirada homogeneizante, estática y superficial propia de la educación común obligatoria. El derecho a una educación digna y de calidad de las personas con discapacidad y su inscripción en las distintas modalidades y niveles de los sistemas educativos desde las últimas décadas del siglo XX, pusieron de relieve la certeza de que no hay una única forma de aprender ni de enseñar. Estas experiencias abrieron principalmente la puerta a nuevas indagaciones sobre cómo conceptualizamos y educamos en la diferencia.

Actualmente, el concepto “inclusión educativa” como propuesta y estrategia de política educativa ha evolucionado, ampliando sus miras para concebir y reconocer la diferencia en su estudiantado no sólo en términos de discapacidad, marginalidad, indigenismo, afrodescendencia o perspectiva de género. Desde los organismos internacionales, UNESCO por ejemplo, se conceptualiza a la educación inclusiva como una respuesta positiva a la diversidad de los estudiantes en tanto habilita la democratización de las oportunidades de aprendizaje en el ámbito escolar. Asimismo, desde una perspectiva más amplia, se le atribuye dos propósitos a este enfoque: reducir, por un lado, los efectos de las disparidades, intentando reducir las brechas sociales y económicas y, por otro lado, comprender las diversidades para buscar las maneras más beneficiosas de motivar a las/los estudiantes, reconociendo a cada una/o como a una persona única y especial, protagonista de los aprendizajes.⁵De hecho, la educación inclusiva es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordada por los líderes mundiales para los próximos años.⁶

No obstante, estas iniciativas políticas repercutieron irreversiblemente en los lineamientos basales de los niveles de Educación Común: visibilizar las necesidades de alteridades tradicionalmente

⁵ Opertti, R. (2014) “La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina”. Conferencia central presentación del 24º número de la revista Diálogos Pedagógicos. XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

⁶ Página web N.U. <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>>

relegadas habilitó el cuestionamiento a las prácticas escolares clásicas. Por tanto, los Estados se vieron conminados a diseñar y poner en marcha servicios y prestaciones educativas, en calidad de garantes de ese derecho, adecuados y pertinentes a la multifacética realidad de sus sociedades. En estas iniciativas de política pública aparecen claramente reflejados los esfuerzos de los Estados latinoamericanos en dar respuesta a esa diversidad y, en estas propuestas, los límites que conlleva la dificultad de ofrecer soluciones a esta variedad de situaciones únicas.

Lo central de estas páginas es entonces analizar las propuestas educativas que los Estados de la región generan en su afán por garantizar un derecho, en el ámbito de la educación pública, común y obligatoria. De forma refleja, emerge, por tanto, una reflexión sobre lo que la inclusión educativa ha significado para la Educación Común, como nivel que se ha visto atravesado por las tensiones y desafíos que le supuso la interacción con distintas alteridades, más o menos visibles.

Ahora bien, a riesgo de menguar la riqueza del término “diversidad”, se vuelve necesario tomar una muestra del mismo para dar precisión y encuadre al estudio, asociándolo a experiencias e historias de personas que durante mucho tiempo no fueron sujetos “posibles de ser educados formalmente”. Este es uno de los motivos por los que interesa focalizar la atención sobre la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad dado que tradicionalmente han sido “las otras-los otros”, con frecuencia representados por el discurso escolar como los y las divergentes, carentes e ingobernables; no contemplados en sus inicios por los sistemas educativos modernos y separados luego en circuitos segregados y excluyentes de Educación Especial. El hecho de optar por focalizar en la escolaridad común de niños, niñas y adolescentes con discapacidad es sólo la excusa que sirve de hilo conductor para dar respuesta a las preguntas que intenta responder este trabajo.

Otro de los motivos responde al hecho de que, desde principios de 2007, al aprobarse en la sede de la ONU la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), las personas con discapacidad cuentan con un instrumento internacional de derechos humanos de Naciones Unidas que protege sus derechos. Este amparo legal supone una mayor dedicación por parte de los Estados

miembros, al conllevar mecanismos de evaluación hacia las políticas encaradas y la posibilidad de exigibilidad en el cumplimiento de los derechos asumidos, lo que vuelve a este grupo de mayor interés a la hora de valorar las iniciativas estatales.

Lo que aparece con fuerza aquí es el hecho de que el Estado territorial moderno ya no es la unidad obvia en la que los sectores tradicionalmente marginados inscriben sus reivindicaciones. Actualmente las personas con discapacidad y las organizaciones de y para personas con discapacidad constituyen redes que van más allá de las fronteras nacionales, constituyendo públicos transnacionales capaces de movilizar a la opinión internacional.

*“Sometido a un rechazo cada vez mayor, el marco westfaliano-keynesiano [correspondiente al Estado territorial moderno] es considerado ahora por muchos un vehículo importante de injusticias, porque compartimenta de tal manera el espacio político que impide a muchos pobres y despreciados poder desafiar a las fuerzas que los oprimen. Al encauzar sus reivindicaciones hacia espacios políticos nacionales de Estados relativamente impotentes, si no totalmente fallidos, ese marco aísla de toda crítica y control a los poderes externos.”*⁷

He aquí uno de los grandes valores de la Convención, sumado a su capacidad de visibilizar a este grupo dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas y constituirse en una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer sus derechos.⁸ En el cuerpo de este Tratado, ratificado por la casi totalidad de los Estados latinoamericanos⁹, han quedado expresados sus reclamos en favor no sólo de una justa distribución de recursos y un oportuno reconocimiento social sino también el derecho de este colectivo a participar en aquellos asuntos que los y las involucra.¹⁰

⁷ Fraser, N. (2008) “Escalas de justicia”. Ed. Herder, Barcelona. P 47.

⁸ Acuña, C.; Bulit Goñi, L.; Chudnovsky, M. y Repetto F. (2010) “Discapacidad: derechos y políticas públicas.” En: Acuña C. (comp.) y Bulit Goñi L. (comp.) “Políticas sobre la discapacidad en Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos”. Siglo XXI Editores, Argentina. P 33.

⁹ Salvo Venezuela.

¹⁰ De acuerdo a Nancy Fraser el significado más general de justicia es la paridad de participación, es decir, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos y todas participar en la vida social como pares. Y

Una salvedad antes de continuar, adhiriendo a las palabras de Boaventura De Sousa Santos: la idea de derechos humanos no es neutra, sino que descansa sobre una serie de presuposiciones netamente occidentales. El hecho de creer que existe una naturaleza humana universal que puede ser conocida por medios racionales; la suposición de que la naturaleza humana es esencialmente diferente de y superior al resto de la realidad; la noción de que el individuo tiene una dignidad absoluta e irreducible que debe ser defendida de la sociedad o del Estado; que la autonomía del individuo requiere que la sociedad sea organizada de una forma no jerárquica, como una suma de individuos libres, son concepciones alumbradas por el liberalismo occidental y que sostienen el discurso dominante de los derechos humanos. Incluso la afirmación de su universalidad es una preocupación exclusiva de Occidente que ha servido como instrumento del “choque de civilizaciones”, es decir, la lucha del Oeste contra el resto del mundo.¹¹

Hecha la aclaración y continuando con el planteo anterior, suscribir al cuerpo de derechos enunciados en la CDPCD también supone adoptar, sostener y fomentar una determinada concepción de la discapacidad. La Convención se vertebra en torno a la idea de que la discapacidad no es un fenómeno neutro, individual y ahistórico. Es una categoría construida conflictivamente en el marco de relaciones de desigualdad social, históricamente situadas. En este sentido, no es la propia persona la que debe adaptarse sino que son las condiciones sociales y de producción las que deben modificarse.

La discapacidad se relaciona con las limitaciones o desventajas que producen las sociedades contemporáneas que tienen en escasa o ninguna consideración a las personas con deficiencias. Las personas no son “discapacitadas” debido a sus deficiencias, físicas o de otro tipo sino por la

menciona tres tipos de obstáculos a la paridad participativa: la injusticia distributiva, cuando la participación se ve restringida porque las estructuras económicas niegan los recursos necesarios para relacionarse con los demás como pares; por falta de reconocimiento social, que impide por cuestiones de estatus la adecuada interacción en condiciones de paridad; y por dificultades con la representación, es decir, cuando es negada la participación en paridad con otros y otras en la interacción social. En: Fraser, N. (2008) “Escalas de justicia”. Ed. Herder, Barcelona. Pp 39-43.

¹¹ De Sousa Santos, B. (2002) “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”, Revista El Otro Derecho N° 28, Bogotá, ILSA, Traducción de Libardo José Ariza. Pp 66-67.

configuración de una sociedad pensada y diseñada por y para personas sin discapacidad. Esto no quiere decir que la discapacidad sea una categoría construida socialmente que no tiene una realidad material, una base física.¹² Por el contrario, las deficiencias asociadas al saber médico afectan en diversa forma la constitución biofísica individual de las personas. Lo importante no es poner la atención sobre la persona en silla de ruedas o con alguna prótesis sino considerar de qué manera la sociedad lo incapacita a través de la constitución de determinados cuerpos.

*“... no se ve razón para que los azares de la genética no distribuyan igualmente (...) dones desiguales entre las diferentes clases sociales. Pero esta evidencia es abstracta y la investigación sociológica debe sospechar y revelar metódicamente la desigualdad cultural condicionada socialmente bajo las desigualdades naturales aparentes pues no debe apelar a la “naturaleza” más que a falta de otra causa. Por lo tanto, jamás habrá posibilidad de estar seguro sobre el carácter natural de las desigualdades que se constatan entre los hombres en una situación social dada y, en la materia, hasta que no se hayan explorado todos los caminos a través de los que actúan los factores sociales de desigualdad y que no se hayan agotado todos los medios pedagógicos para superar su eficacia. Es mejor dudar demasiado que demasiado poco”.*¹³

11

Desde el enfoque de inclusión educativa que gran parte de la legislación educativa latinoamericana vigente adopta y de los discursos de matiz progresista que se condensan a su alrededor y/o motivados por las nuevas preocupaciones nacionales-internacionales en materia educativa, los Estados latinoamericanos del siglo XXI emprendieron y ofrecieron variadas propuestas a la hora de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, atentos a su vez a las responsabilidades contraídas con organismos de derechos supranacionales.

Entonces, rastreando el recorrido de los servicios que efectivamente reciben las niñas, niños y adolescentes con discapacidad para acceder, permanecer y culminar la educación común, pública y

¹² Barton, L. (1998) “Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos.” En: Barton, L. (comp.) “Discapacidad y sociedad”. Ediciones Morata, Madrid.

¹³ Bourdieu, P. (2006) “Los Herederos. Los estudiantes y la cultura”. Siglo XXI Editores, Argentina. P 103.

obligatoria, es objetivo de este trabajo reflexionar acerca de las respuestas que, en términos de política pública, los Estados latinoamericanos, en el marco de sus compromisos jurídicos, ofrecen a las distintas personas que habitan sus geografías, no sólo como expresión de respeto sino también de reconocimiento del valor y la riqueza que aportan las diferencias humanas a la sólida construcción de sociedades democráticas y republicanas, afianzadas en un compromiso real con los derechos humanos. De forma sumaria: ¿qué acciones emprenden los Estados latinoamericanos para responder a las necesidades educativas puntuales de las y los estudiantes con discapacidad en el marco de los compromisos normativos que han asumido? Así mismo, como las niñas, niños y adolescentes con discapacidad son las y los actores principales que posibilitan el análisis, también se abordarán las consecuencias e implicancias que los servicios educativos estatales prestados tienen en la construcción del sujeto con discapacidad.

Establecidas las preguntas e intenciones que motivan este trabajo, iniciamos el recorrido en el Capítulo 1 con una mirada histórica sobre el surgimiento de la Educación Especial y una revisión de los principales modelos educativos para personas con discapacidad, desarrollando a posteriori los fundamentos contemporáneos de la inclusión.

En el Capítulo 2 se aborda la progresiva construcción de los estándares jurídicos que dieron nacimiento a la CDPCD y el modelo inclusivo educativo que propulsa.

En términos metodológicos, resultaba pertinente poner atención en las principales leyes educativas vigentes en cada país de la región y, de su lectura, poder establecer la presencia del enfoque de inclusión educativa, su definición y alcances. A continuación, una vez identificado el enfoque, el análisis se centró en determinar cuál era el marco y la propuesta educativa para las personas con discapacidad, es decir, si estaba encuadrada dentro de la concepción de inclusión o si, por el contrario, correspondía a modalidades educativas segregadas o integracionistas. Como se expondrá más adelante, desde la óptica de inclusión, las personas con discapacidad reciben la misma atención educativa que cualquier estudiante; a diferencia de un modelo de integración que considera que los

estudiantes con discapacidad deben adaptarse al acontecer de las aulas de la escuela común, lo que no implicaría necesariamente un cambio pedagógico. Con respecto al modelo segregado, el mismo ofrece circuitos paralelos de educación para las personas con discapacidad, sin conexión con el ámbito de la escolaridad común.

Una vez clasificado el enfoque de inclusión y la respuesta educativa brindada a las personas con discapacidad, ya sea según un modelo de inclusión, de integración o segregación, presente en cada una de las leyes, se seleccionaron dos países por cada modelo educativo, teniendo en cuenta la disponibilidad de información y la política comunicacional de cada país.

En el Capítulo 3 se reconstruyen las acciones ejecutadas por los Estados de los países seleccionados para dar cuenta de los servicios educativos destinados a la educación de las PCD y se analizan los resultados. En esta etapa, Internet fue la herramienta elegida para recabar información que permitiera reconstruir y profundizar, a través de las páginas web de Ministerios de Educación e instituciones estatales, sobre los servicios educativos brindados a esta población en los seis países elegidos.

Dos aclaratorias. En primer lugar, hay un doble deber por parte de los Estados o un deber reforzado ya que no sólo se proclaman como garantes del derecho a una educación en determinadas condiciones y bajo determinados requisitos ante su ciudadanía, sino que, al suscribir a un cuerpo normativo específico de amparo y fomento de derechos de una población vulnerable como lo es la de las personas con discapacidad, deben dar cuenta asimismo del cumplimiento de las obligaciones contraídas para con este grupo. Por este motivo se consideraron insumos de gran importancia los últimos informes que los Estados seleccionados presentaron ante la Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁴, dependiente de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas

¹⁴ El Comité de los derechos de las personas con discapacidad es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención (CDPCD). Los Estados Partes presentarán al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, un informe exhaustivo sobre las medidas que hayan adoptado para cumplir sus obligaciones conforme a la presente Convención y sobre los progresos realizados al respecto en el

para los Derechos Humanos, y las observaciones y devoluciones hechas por el mismo organismo, además de los Informes Sombra presentados por OSC¹⁵ de cada país en torno a la observancia de, según el interés de este estudio, el artículo 24 referido a la educación de las personas con discapacidad.

En segundo lugar, al momento de analizar los servicios educativos ofrecidos, no se los considera de forma aislada sino que se tiene en cuenta e incorpora en el análisis todas aquellas políticas que son condiciones de posibilidad del hecho educativo en sí mismo. En otras palabras, si bien aquí lo que importa son las políticas educativas y la aplicación de un enfoque particular como parte del accionar estatal frente a la diversidad, representado para el caso por los y las estudiantes con discapacidad, también es de suma importancia constatar si los Estados se encargan de asegurar las (mínimas) condiciones para que los servicios educativos se efectivicen. En esta instancia, además, se prestó particular atención a las iniciativas estatales con una mirada alternativa respecto al carácter universal o específico de las políticas puestas en marcha. Como resultado de esta búsqueda para cada uno de los países, se generaron una serie de categorías de análisis que fueron articuladas en torno a la noción de momento educativo. Los resultados de ese andamiaje de acciones se analizan en el final de este Capítulo, dando pie, en la última sección a los aprendizajes finales donde, a la luz de los elementos conceptuales dispuestos a lo largo del trabajo, se esbozan una serie de claves para intentar brindar algunas respuestas.

plazo de dos años contado a partir de la entrada en vigor de la presente Convención en el Estado Parte de que se trate. En <<http://www.ohchr.org/SP/HRBodies/crpd/Pages/CRPDindex.aspx>>

¹⁵ Sigla correspondiente a Organizaciones de la Sociedad Civil.

CAPÍTULO I
RESPUESTAS EDUCATIVAS a la DIFERENCIA:
De la EDUCACIÓN ESPECIAL a la EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las leyes educativas vigentes en América latina, sobre todo las sancionadas en el nuevo siglo, no sólo reconocen y reafirman a la educación como derecho y deber público, sino que también impulsan el derecho a la igualdad educativa en un marco de pluralidad, contra el sesgo homogeneizador de las pedagogías que fundaron los distintos sistemas educativos latinoamericanos.

La diversidad como valor irrumpe en la normativa latinoamericana avanzado el siglo XX: comienza a adquirir peso la noción de inclusión educativa; surgen distintas modalidades de educación que articulan transversalmente con la escolaridad formal, común y obligatoria y se visibilizan las necesidades y prioridades de grupos y sectores anteriormente marginados, excluidos o descuidados.

Uno de los primeros colectivos, profundamente heterogéneo, que cuestionó la uniformidad escolar y le puso cuerpo a la diferencia fueron las denominadas personas con discapacidad. Si bien la categorización “personas con discapacidad” es reciente, la historia (Occidental) de los nombres con que se los intentó agrupar es extensa, tortuosa y violenta. Lo mismo puede decirse del lugar y el trato que las sociedades les dieron a lo largo de los diferentes tiempos históricos: desde el aniquilamiento sin consideración hasta la tortura y el castigo aleccionador, sin descuidar la marginación y la indiferencia de la que fueron víctimas.¹⁶

Durante la Modernidad, impulsadas por los avances científicos, comienzan a realizarse las primeras experiencias en respuesta a los “problemas de educación” que manifestaban las personas con discapacidad. Fueron, sobre todo, iniciativas privadas, bajo el auspicio de instituciones religiosas o filantrópicas. Estamos en los albores de la Revolución Industrial y, como su lado oscuro, la creciente marginación que entraña y que arroja en sus márgenes a grandes cantidades de gente sin utilidad

¹⁶ La historia que se reconstruye a continuación abrevia en su mayor parte de mi Tesis de Grado: Delgado Ferreiro, N. (2007) “La Escuela Deficiente. Estudio sobre la normalización corporal en niños integrados.” Tesis de Licenciatura Ciencias Antropológicas, F. F. y L. UBA.

para el sistema productivo. Como no podían ser integradas, debían ser controladas a través de toda una serie de mecanismos, técnicas e instituciones especializadas que no tenían por misión el castigo correctivo sino ofrecer tratamientos y resguardo de la dureza del mundo.

Recién a fines del siglo XVIII comienzan a atisbarse cambios institucionales, impulsados por los aires de reforma que traía la Revolución Francesa. Se empieza a prestar asistencia a las personas recluidas, se consideran sus anomalías y se emplea un trato más humanitario con ellas. Aunque es a partir del siglo XIX, con los importantes avances científicos del pensamiento ilustrado que van a sucederse cambios significativos a través de instituciones dedicadas a la enseñanza de personas sordas, ciegas y con discapacidad mental en respuesta a los problemas que suponía su inserción en la Educación Común y pública. Es el surgimiento de la Educación Especial. Nace en íntima asociación con la Medicina, ya que las instituciones y asilos donde se mantenía a las personas con alguna discapacidad, estaban bajo atención médica. El vínculo encuentra su fundamento en el deseo (frustrado) de la Medicina de curar las patologías subyacentes a la discapacidad.¹⁷

16

La clasificación de las personas con discapacidad como enfermas, etiqueta actualmente de difícil remoción, los ubicó en distintas instituciones bajo la soberanía de la autoridad médica. La enfermedad, considerada como un hecho accidental, azaroso y desafortunado, promovía la idea de que las discapacidades eran situaciones individuales y trágicas¹⁸.

“... fue parte del pacto establecido entre el Estado, los intereses sociales y económicos del momento y la profesión médica, para segregar y controlar no sólo a los discapacitados, sino también a grupos considerados socialmente peligrosos o molestos. La discapacidad empieza a ser vista como una enfermedad, al centrarse esencialmente la Medicina en los aspectos clínicos del cuerpo, sustentando

¹⁷ Lus, M. A. (1995) “De la integración escolar a la escuela integradora.” Editorial Paidós, Buenos Aires.

¹⁸ Oliver, M. (1998) “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?” En: Barton, L. (comp.) “Discapacidad y sociedad”. Ediciones Morata, Madrid. P 45.

*una imagen de los deficientes mentales asociada a la idea de ayuda, cuidado, dependencia permanente, niños eternos..., todos ellos aspectos reforzados, en muchas ocasiones, por determinados discursos laicos o religiosos (en relación a las actitudes paternas hacia estos 'menos afortunados').*¹⁹

El capitalismo decimonónico necesitaba cuerpos dóciles y personas productivas. Una docilidad que garantizase el sometimiento, la utilización, transformación y perfeccionamiento de las voluntades y los cuerpos. A las escuelas les toca un papel fundamental en el mantenimiento del orden social, puesto que aseguraban la producción de estos individuos "normales"²⁰, adaptados, sumisos, dóciles

¹⁹ Arnaiz Sánchez, P. (2003) "Educación Inclusiva: una escuela para todos." Ediciones Aljibe, España. P 41.

²⁰ El término "normal" y sus derivados ("normalidad", "normalización", "norma") no son asépticos. Por el contrario, su historicidad revela las pujas de poder que entrafña. En palabras de Foucault: "(...) *el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales.*" En: Foucault, M. (1989) "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión." Siglo XXI Editores, Argentina. P 189. Skliar señala: "*Se trata de otro que exacerba la secular imaginación de la mismidad -tan improbable como imposible en relación a un cuerpo perfecto, una inteligencia compacta, rítmica y erudita, una sexualidad tan única y determinada como constante, un aprendizaje veloz, curricular y consciente -aunque no en demasía-, una lengua capaz de ser sólo monolingüe, y de decir aquello que todos quieren oír. (...) La mismidad que crea con placidez sus monstruos y que, a la vez, produce los antídotos necesarios. La mismidad que huye despavorida ante la atribución de sus propias designaciones, de sus propios nombres. La mismidad que vuelve a instalar el control en las fronteras del cuerpo y de la mente; que regresa, soberbia, a tomar sus sanas y bellas decisiones sobre los espacios y los tiempos de la alteridad. Normalidad que se inventa a sí misma para, luego, masacrar, encerrar y domesticar todo lo otro.*" En: Skliar, C. (2002) "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia". Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. P 114. Por último: "*Del poder crear y ofrecer una interpretación (...) que permita a las personas comprender, desenvolverse y transformar una variedad de situaciones deriva lo que Bourdieu llama su poder simbólico (Bourdieu, 1996). El poder de nominación que consagra un orden: el de lo normal. Una telaraña que nos indica, atrapa, vincula, nos lleva sin darnos cuenta, que organiza nuestras percepciones y nos convence de su unicidad e infalibilidad. Pero que también puede distenderse o romperse. (...) Pero por qué, si los conceptos de normalidad sometidos a las dinámicas sociales pueden dilatarse y admitir nuevos sentidos, iluminando espacios impensados o relegados, en nuestra vida cotidiana permanecen ciertos criterios y no otros, con una adherencia difícil de remover. No todos los grupos, ni todas las personas tienen las mismas posibilidades de modificar o imponer marcadores que señalen la pertenencia a un grupo o a otro. La permanencia, estabilidad y aparente naturalidad de ciertos criterios de clasificación y valorización del mundo se asemejan a la ilusoria estabilidad hegemónica que ejercen los sectores sociales con mayores bienes y recursos políticos y económicos. Las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. Lo que nos produce seguridad, lo obvio, lo no cuestionado, lo normal y sus escalas derivadas encuentran respaldo en estos poderes que, a través de sus distintos medios, reafirman y sostienen lo que debe ser percibido y cómo. Su efectividad para imponerse y mantenerse las derivan de sus prerrogativas acerca de lo verdadero y su habilidad para despojarse de cualquier tipo de historicidad.*" En: Delgado Ferreiro, N. (2007) "La Escuela Deficiente. Estudio sobre la normalización corporal en niños integrados." Tesis de Licenciatura Ciencias Antropológicas, F. F. y L. UBA. Pp 120-121.

y útiles requeridos por los intereses de las modernas sociedades industriales. Así se comprende el destacado papel que se le adjudicaba a la recién nacida Educación Especial en el ámbito de la pedagogía escolar. De lo que se trataba era lograr que fueran productivas la mayor cantidad de personas con discapacidad posible y, al mismo tiempo, mantener el coste de cualquier iniciativa educativa al mínimo, de forma tal que no resultara un gasto demasiado oneroso para el bolsillo de los contribuyentes.²¹

Hay que agregar, sin embargo, otros factores histórico-políticos que impulsaron el desarrollo de este nuevo campo pedagógico. Los Estados nacionales latinoamericanos se erigen, en sus comienzos, sobre grupos con identidades y biografías sumamente divergentes entre sí. Los principales ejes de constitución estatal eran aún endebles y las naciones requerían tradiciones, símbolos, sentimientos en común para comenzar a gestarse. Fue claro y certero el rol que tuvieron los sistemas educativos de la región en este proceso de conformación nacional: la formación de ciudadanos. El desafío era construir al nuevo ciudadano, imaginarlo, bosquejarlo, moldear al sujeto que habitaría y sería protagonista de estas nuevas sociedades.²² El sistema escolar público se tornó entonces en una máquina de asimilación, digitada por los sectores dirigentes, que se propuso fusionar a los grupos heterogéneos en una identidad nacional común, socializando a todos de la misma manera, sin importar procedencia geográfica, lengua o religión.²³ Gratuidad y obligatoriedad de la asistencia a clases completaron, a su vez, el mecanismo de producción de esta nueva ciudadanía.

Desde el principio la asimilación y el exterminio jalonaron la historia de los vínculos entre los Estados latinoamericanos y los grupos diversos que habitaban sus territorios. Las clases de historia –con sus héroes nacionales y próceres–, el ritual en torno a los símbolos patrios, la lengua, los uniformes o la

²¹ Arnaiz Sánchez, P. (2003) "Educación Inclusiva: una escuela para todos." Ediciones Aljibe, España. P 43.

²² López, N. (2012) "El desprecio por ese alumno". En: López, N. (Coord.) "Escuela, identidad y discriminación." IIPE UNESCO, Buenos Aires.

²³ Dussel, I. (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista." En: Cuadernos de Pesquisa. [online]. Volumen 34, Nº 122, pp.305-335. Mayo-agosto. São Paulo, Brasil.

Educación Física buscaban convertir a cada sujeto, cualquiera sea su origen, en ese nuevo ciudadano dispuesto a sumarse al proyecto colectivo de una nueva nación, a integrarse a él. El ritual era el mismo en cada escuela. Un relato único que en su repetición iba moldeando a los nuevos ciudadanos de las nacientes naciones. Un relato que partía de la negación total de la identidad de sus estudiantes, la cual debía ser borrada para construir otra.²⁴

Por sobre esta cara oscura de violencia institucional escolar se enarbola, sin embargo, una particular idea de igualdad. Este concepto, en su acepción moderna, surge en oposición al sistema de castas y jerarquías del Antiguo Régimen que establecía distintos derechos y posibilidades para los diferentes rangos y clases sociales. Con la Revolución Francesa se desprende la idea de escuela pública como institución que proponía un mismo espacio (común) para niños provenientes de diferentes sectores sociales y a quienes se les enseñaban las mismas cosas para una meta principal: la constitución del ciudadano.²⁵ En este sentido, igualdad se interpretó y se impuso como homogeneidad, como inclusión indistinta en una identidad común que garantizaría la libertad y la prosperidad nacionales.

19

A medida que la cantidad de niños y niñas a educar aumentaba, comenzaron a percibirse grandes disparidades y desajustes ya que no todas y todos los estudiantes avanzaban a un mismo ritmo, es decir, no todos progresaban de acuerdo a las expectativas institucionales. Cada vez más niños y niñas con problemas de aprendizaje se tornaban visibles. Y es aquí donde la demanda de intervención ya no proviene de la institución o el asilo sino de la Escuela Primaria que alcanza su obligatoriedad y gratuidad. Por consiguiente, se hacía necesario encontrar un método de clasificación para determinar clases y grados de desviación de la norma. Esta sistematización fue proporcionada por los tests que elaboró la psicometría. Alfred Binet, médico, creador de la Psicometría o modelo estadístico,

²⁴ López, N. (2012) "El desprecio por ese alumno". En: López, N. (Coord.) "Escuela, identidad y discriminación." IIPE UNESCO, Buenos Aires.

²⁵ Dussel, I. y M. Southwell (2004) "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta." En: Revista El Monitor. Nº 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Pp 25-31.

introdujo la Psicopedagogía en el estudio de las discapacidades. Es de su autoría la primera prueba de inteligencia (1905), cuyo objetivo era detectar a aquellos niños y niñas en extremo limitados para seguir la Educación Común. Binet fue llamado a estudiar un fenómeno social nuevo: aquellos niños y niñas que, frente a esta educación de masas, no aprendían según lo esperaba la institución escolar. Pronto, las propuestas y creaciones de Binet ya no fueron suficientes ante la demanda de precisión de los instrumentos de medición. Pretendiendo dar respuestas a estas inquietudes, surge el concepto de cociente intelectual (C.I.), elaborado por W. Stern en 1912. En esta prueba se evaluaba la inteligencia a través de una cifra que se obtenía dividiendo la edad mental por la edad cronológica y luego multiplicándola por cien. La omnipotencia de la cifra determinó la diversificación de ofertas escolares, acordes con el pronóstico del niño/a que arrojaba el C.I. Una vez clasificados, se pensaba que la mejor forma de educar a estos niños y niñas era brindarle una educación especializada. Surgieron así los centros de Educación Especial donde a cada subgrupo identificado se le ofrecía programas, métodos y servicios diferentes. La medición psicométrica, con el C.I. como instrumento 'infalible' y determinante, creó grupos homogéneos destinados a ocupar espacios bien diferenciados, con una atención educativa también muy específica: aparecen los centros para sordos, los centros para ciegos y los centros para personas con discapacidades mentales.²⁶

20

Analizando en perspectiva, no se reflexionó acerca de las responsabilidades de la educación general en los diversos problemas de aprendizaje y adaptación de las personas con discapacidad sino que las distintas administraciones nacionales presionaron a las escuelas para que racionalizaran sus prácticas con el fin de elevar su eficacia educativa, siguiendo una lógica técnico-instrumental. El criterio prevaleciente era que las personas debían adaptarse a una realidad independiente de ellas. La etiquetación, segregación y tratamiento especializados de estudiantes en un sistema paralelo trajo aparejado en las aulas regulares un trabajo más tranquilo y homogéneo, convirtiéndose estas dos

²⁶ Lus, M. A. (1995) "De la integración escolar a la escuela integradora." Editorial Paidós, Buenos Aires. Pp 20-23.

cualidades en requisitos indispensables para una “buena educación”, así como un derecho de los que no poseían ninguna “discapacidad”.

Si la intervención médica de carácter neurológico no colmó las expectativas y aspiraciones de los docentes y la fe en los test psicométricos fue evaporándose debido a su incapacidad para solucionar los problemas de aprendizaje de las personas con discapacidad, el modelo psicológico conductista intentó superar estos problemas. Mediante técnicas de modificación de conductas se proponía lograr la adquisición del aprendizaje y la eliminación de comportamientos no deseables. Los docentes, valiéndose de una serie de técnicas y actividades, analizaban las competencias necesarias para el éxito escolar y modificaban la conducta de los y las estudiantes (rendimiento) en las aptitudes deseadas, aplicando los refuerzos apropiados. Hacia fines de los '80 muchas eran las críticas hacia este modelo cuya validez se encontraba en jaque. La búsqueda de alternativas estaba en marcha.

El modelo cognitivo fue un nuevo intento por resolver las dudas y dificultades que plantearon los anteriores modelos. Su propuesta no radicaba en la enseñanza de los contenidos de las conductas escolares y sociales extraídas de los programas escolares sino en propiciar el aprendizaje de las estrategias implícitas en la resolución de problemas o actividades que los y las estudiantes tenían que conocer y saber aplicar si querían tener éxito. Aquí fueron relevantes los procesos cognitivos subyacentes en todo aprendizaje y no tanto las adquisiciones concretas, con el objetivo de desarrollar planes de intervención en las aulas.

Alrededor de 1960, nuevas ideas comienzan a surgir haciendo énfasis en los beneficios de la atención temprana de la persona con discapacidad. Estas investigaciones justificaban la necesidad de atender a las niñas y niños en su más temprana edad debido a la plasticidad del sistema nervioso pero, además, venían motivadas por los malos resultados que arrojaba la Escuela Especial. Si las niñas y niños ingresaban al sistema educativo especial siendo previamente atendidos, se arribaría a mejores

resultados en su escolarización. En realidad, lo que se estaba poniendo de manifiesto era una profunda y larga crítica a la defectuosa atención que estas personas recibían en el ámbito institucional. Las instituciones dejaron ya de ser entendidas como lugares de cuidados y entrenamientos especiales (justificando la segregación en el bienestar social y personal) y pasaron a ser vistas como lugares de encierro y exclusión que recluía a las personas con discapacidad en contra de su voluntad, denigrando, muchas veces, sus reales capacidades. Otros factores que propiciaron el cambio fueron las nuevas teorías desarrolladas en el ámbito (nuevamente) de la Medicina, la Psicología y la Pedagogía. Estas establecieron que la inteligencia no estaba determinada ni por la crianza, el ambiente o la herencia. La inteligencia no era algo preestablecido y estático debido a que el rendimiento de muchas personas mejoraba luego de ser expuestas a mejores circunstancias ambientales. Con esto las expectativas en torno a los problemas de aprendizaje de las personas con discapacidad se tornaron más optimistas y, como una obvia consecuencia, las críticas se dirigieron a las instituciones debido a su baja calidad de enseñanza, en muchos casos, y a la saturación de las mismas.

22

En esta década tuvieron mucha influencia los movimientos organizados por asociaciones de padres y asociaciones formadas por las mismas personas con discapacidad a los que se les unieron movimientos gubernamentales y no gubernamentales, sobre todo en los países anglosajones. El espíritu que los animaba era lograr un mayor aprovechamiento y enriquecimiento en pro de la educación de las personas con discapacidad: escolarización en centros ordinarios y el fin de los ghettos en que se habían convertido las instituciones. A través del asociacionismo, los padres contaron con las medidas necesarias para reivindicar sus derechos y los instrumentos fundamentales como para influir en la legislación y buscar los mejores intereses para sus niños y niñas.

En América del Norte y Europa, en la década del '70, un gran papel jugaron los fallos judiciales que afirmaron que las personas con discapacidad tenían los mismos derechos legales que cualquier

ciudadano: derecho a una educación pública y gratuita; la no exclusión escolar de los niños denominados “no educables” y el sesgo de los tests de inteligencia utilizados para determinar la ubicación de niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas diferentes²⁷. Los años '70 demostraron su preocupación y responsabilidad por las consecuencias políticas y éticas derivadas de una falsa rotulación²⁸. También se instala con fuerza la idea de normalización, surgida en la década del '50, para aludir a la necesidad de que la persona con alguna discapacidad desarrolle una vida tan normal como sea posible, debido a que una vida segregada genera pocas oportunidades para aprender e integrarse socialmente. Se trata de ofrecerles los medios que normalicen su existencia y su forma de vida en su contexto más próximo y, a su vez, dar la oportunidad a la sociedad de conocer y respetar formas distintas de ser. En definitiva, la normalización se hace responsable de la personalidad individual de cada estudiante, de manera que sus logros no sean exclusivamente considerados desde lo que la sociedad y los educadores crean importante, sino fundamentalmente desde lo que cada estudiante precisa para ser cada vez más autónomo e independiente.

23

La idea de normalización se aleja de cualquier aspiración a la homogeneidad porque la diferencia es una cualidad inherentemente humana. No obstante, para la realización de este ideal se requiere que las personas con discapacidad formen parte activa de sus comunidades, contrariando la incomunicación y el aislamiento a los que eran sometidas anteriormente. Nos encontramos ante el principio de integración. Desde 1968, la UNESCO aconsejó no retirar de la Escuela Común a niños y niñas con dificultades de aprendizaje y, en 1981, las Naciones Unidas aludieron a la integración de niños y niñas con trastornos más serios. Esto supuso una fuerte voluntad por cambiar las apreciaciones sociales ya que significó valorar las diferencias humanas, no intentar suprimirlas sino aceptar distintas formas de ser en una sociedad que ofrezca a todos y todas las mismas posibilidades para desarrollar al máximo sus potencialidades, sin etiquetar a las personas.

²⁷ Arnaiz Sánchez, P. (2003) “Educación Inclusiva: una escuela para todos.” Ediciones Aljibe, España. Pp 47-48.

²⁸ Lus, M. A. (1995) “De la integración escolar a la escuela integradora.” Editorial Paidós, Buenos Aires. P 31.

Es oportuno destacar que, a fines de los '70, el Departamento de Educación y Ciencia inglés, en el marco de un debate parlamentario, inició una serie de consultas que finalizaron con la elaboración de un informe, conocido hoy como el Informe Mary Warnock (1978). En él se introdujeron una serie de planteos de gran influencia renovadora para la Educación Especial: el foco de atención no se dirige hacia las personas con discapacidad y sus dificultades sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo. Nuevos términos como “necesidades educativas especiales” (NEE), “recursos educativos”, “centros de apoyo” y “adaptaciones curriculares” hacen su aparición en escena con un prometedor futuro. En el caso del término “necesidades educativas especiales”, surge para reemplazar anteriores denominaciones cargadas de negatividad: “disminuido”, “minusválido”, “inadaptado” y trae aparejado un cambio conceptual profundo ya que se trata de reconocer la heterogeneidad del estudiantado y la importancia de la interacción con el medio. Se basa en las distintas ayudas que es necesario brindar al estudiante con el fin de favorecer su desarrollo integral, para lo cual se requiere una práctica educativa que sea capaz de brindarle los medios que posibiliten su integración social. Esto sólo se alcanza si el currículum desplaza su centro de atención desde el contenido al sujeto, para proporcionar igualdad de oportunidades a todos y todas sus estudiantes.²⁹ Es así que, las estrategias de integración socioeducativa y el principio de normalización implicaron necesariamente la idea de un currículum dinámico y flexible en el contexto de una enseñanza única. Como decía el Informe Warnock, si los fines de la educación son para todos los estudiantes los mismos, entonces se requiere un currículum que establezca un continuum entre Educación Especial y Educación Común, sin líneas divisorias.

La breve exposición desarrollada acerca de la historia de la Educación Especial tiene una orientación particular. Es una historia que se relaciona con los lugares sociales que se les atribuyeron a las personas diferentes. En realidad debería ser “no lugares” que es a lo que hacen referencia los

²⁹ Lus, M. A. (1995) “De la integración escolar a la escuela integradora.” Editorial Paidós, Buenos Aires. P. 32.

discursos y las actitudes de marginación, aislamiento, exclusión y segregación con que frecuentemente se las consideró. Será una historia de sometimientos, violentos o sutiles, y también una historia de la corrección, siempre en busca del horizonte normalizador frente al cual se descubren todas las desviaciones. Sin embargo, por “exclusión” no debe figurarse a un conglomerado de gente que, desde un margen impermeable acepta con resignación su status de excluido/anormal³⁰. Por el contrario, en esta historia (que no es una sino muchas) hubo incontables voces que se alzaron para cuestionar, presionar y reivindicar nuevas formas de vida, de sociedad y de educación. En sus acciones y sus palabras encontramos la impugnación a la reproducción de los sentidos de normalidad dominantes.

Si no hubiese sido así no habría habido la sucesión de propuestas educativas que hoy, en perspectiva, podemos enumerar. Aunque es cierto que no puede hablarse de sucesión en términos lineales o cronológicos ya que estas propuestas han existido solapadamente, no menos cierto es que su sucesión ha reflejado avances en términos de derechos en relación a la educación de las personas con discapacidad. Como ha quedado explicitado en las páginas precedentes, de la exclusión a la segregación y, de ahí, a la integración e inclusión.

“La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de

³⁰ Ribeiro, M. (1999) “Exclusión: problematización del concepto.” Revista Educação e Pesquisa, vol. 25, nº 1, pp. 35-49, enero/junio. San Pablo, Brasil.

educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones”³¹

Con respecto a la propuesta de integración, surgida durante los '80 con el fin de incorporar a los y las estudiantes con necesidades especiales en las escuelas comunes, sus principales elementos fueron: la reestructuración y mejora de las condiciones de infraestructura y el suministro de material didáctico; el incremento del número de aulas destinadas a la Educación Especial y de los docentes con formación especial en el marco de las escuelas comunes. No obstante, centrada principalmente en los y las estudiantes con dificultades menores, la integración lleva implícito el riesgo de convertirse en un dispositivo retórico más que una realidad en la práctica; puede tratarse de un cambio espacial del aula y no de un cambio pedagógico y del contenido del currículo relativo a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños.³²

Durante la década del '90 cobra impulso la noción de educación inclusiva dado que las propuestas de integración basadas únicamente en el cierre de las escuelas especiales y en la posterior “inserción” de los y las estudiantes en las escuelas comunes, no respondían a la diversidad de necesidades y expectativas de los y las estudiantes. Esto motivó la revisión de las políticas educativas sustentadas en los postulados de la integración, poniendo para ello en tela de juicio la pertinencia del currículo y de los modelos escolares, que son los mismos para todos los y las estudiantes, independientemente de sus diferencias. En esos modelos, los y las estudiantes tienen que adaptarse a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo, en vez de adaptarse éste al estudiante. Es más, cabe la posibilidad de que las tasas de abandono escolar se incrementen entre los estudiantes con

³¹ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. PP 3-4.

³² Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008) “Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos”. Dossier Educación Inclusiva, Perspectivas, vol. 38 (1). UNESCO-OIE, Ginebra.

necesidades especiales, toda vez que sean integrados en escuelas regulares que no hayan acometido de forma comprehensiva cambios pedagógicos, curriculares e institucionales.³³

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que la inclusión educativa, en cambio, implica:

“[Un] proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión.”³⁴

27

El Comité también apunta como una de las principales características del enfoque la intención de integrar a “todas las personas”, reconociendo la capacidad de cada persona para aprender y depositando grandes expectativas en todos los y las estudiantes, incluidos/as los/las que tienen discapacidad. Este enfoque conlleva prestar apoyo, realizar ajustes razonables³⁵ e intervenir a una

³³ Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008) “Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos”. Dossier Educación Inclusiva, Perspectivas, vol. 38 (1). UNESCO-OIE, Ginebra.

³⁴ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. Pp 3-4.

³⁵ “Los Estados partes deben hacer los ajustes que sean razonables para que los alumnos tengan acceso a la educación en igualdad de condiciones con los demás. Se considera “razonable” el resultado de una prueba contextual que entrañe un análisis de la relevancia y la eficacia del ajuste y el objetivo esperado de combatir la discriminación. (...) El Comité reitera la diferencia entre la obligación de garantizar la accesibilidad general y la de realizar ajustes razonables. La accesibilidad beneficia a grupos de la población y se basa en un conjunto de normas que se aplican gradualmente. No puede invocarse la desproporcionalidad o la carga indebida para defender la falta de accesibilidad. Los ajustes razonables se refieren a una persona y son complementarios a la obligación relativa a la accesibilidad. (...) No existe un enfoque único para los ajustes razonables, ya que diferentes alumnos con la misma deficiencia pueden requerir ajustes diferentes. Los ajustes pueden consistir en: cambiar la ubicación de un aula; ofrecer diferentes formas de comunicación en clase; aumentar el tamaño de

edad temprana a fin de que todos los y las estudiantes puedan desarrollar su potencial. Asimismo en la planificación de las actividades docentes se presta más atención a las capacidades y las aspiraciones de los y las estudiantes que al contenido. El planteamiento de integrar a “todas las personas” tiene por objeto poner fin a la segregación en los entornos educativos garantizando que la enseñanza se imparta en aulas inclusivas y que los entornos de aprendizaje sean accesibles y dispongan de los apoyos adecuados. El sistema educativo debe ofrecer una respuesta educativa personalizada, en lugar de esperar que los y las estudiantes encajen en el sistema.³⁶

Recapitulando, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración. La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. En este enfoque, se impide que el o la estudiante con discapacidad se incorpore al sistema de enseñanza en razón de su edad, de su nivel de desarrollo o de un diagnóstico y se le coloca en un entorno de asistencia social o sanitaria, sin acceso a la educación. La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a una institución educativa diseñada específicamente para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los y las estudiantes con una

letra, facilitar los materiales e/o impartir las asignaturas por señas u ofrecer folletos en un formato alternativo; y poner a disposición de los alumnos una persona que se encargue de tomar notas o un intérprete o permitir que los alumnos utilicen tecnología auxiliar en situaciones de aprendizaje y evaluación. También se debe considerar la posibilidad de realizar ajustes inmateriales, como permitir que un alumno disponga de más tiempo, reducir los niveles de ruido de fondo (sensibilidad a la sobrecarga sensorial), utilizar métodos de evaluación alternativos y sustituir un elemento del plan de estudios por una alternativa. A fin de garantizar que el ajuste responda a las necesidades, la voluntad, las preferencias y las opciones de los alumnos y que la institución proveedora esté en condiciones de realizarlo, deben celebrarse consultas entre las autoridades y los proveedores educativos, la institución académica, los alumnos con discapacidad y, cuando proceda, en función de la edad y la capacidad de los alumnos, sus padres, cuidadores u otros familiares. La realización de ajustes razonables no podrá estar supeditada a un diagnóstico médico de deficiencia y, en su lugar, deberá basarse en la evaluación de las barreras sociales a la educación.” Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. Pp 9-10.

³⁶ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. P. 4.

deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos de la institución. El enfoque de la integración se centra exclusivamente en reforzar la capacidad del estudiante para cumplir las normas establecidas.

Actualmente, el enfoque inclusivo ofrece una alternativa a estos enfoques discriminatorios. Como se verá en el capítulo siguiente, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales en su prefacio indica que este enfoque está inspirado por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. En el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se reafirma el derecho de las personas con discapacidad a la educación y se señala que la educación inclusiva es el medio de hacer efectivo el derecho universal a la educación para las personas con discapacidad. La Convención es el primer instrumento jurídico vinculante que contiene una referencia explícita al concepto de educación inclusiva.³⁷

29

A continuación entonces un recorrido por la sucesión y encadenamiento de estándares normativos internacionales que culminaron en la redacción de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y luego el análisis de las principales leyes educativas vigentes en América Latina y el eco que en ellas tuvieron estos avances en los derechos educativos de las personas con discapacidad.

³⁷ Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). Pp 4 y 8.

CAPÍTULO II

De la INVISIBILIZACIÓN al RECONOCIMIENTO NORMATIVO

La relación de los Estados latinoamericanos con la diversidad -étnica, lingüística, religiosa, etc.- que habita sus territorios ha estado jalonada desde sus inicios por la violencia, el maltrato y la marginación, con mayor o menor intensidad según sea el período histórico que se considere. De hecho, esta relación ha sido frecuentemente conflictiva alrededor del globo: baste recordar que la primera generación de derechos humanos (los derechos civiles y políticos) fueron el resultado de la lucha de la sociedad civil contra el Estado, en un intento por limitar su intervención en la vida de las personas y garantizar sus libertades, en el marco de la Revolución Francesa y la independencia norteamericana, en los siglos XVIII y XIX.

Por el contrario, el derecho a la educación (reconocido como parte de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, proclamados en el siglo XIX y XX) tiene al Estado como garante del respeto, la protección y realización de la enseñanza. Queda establecido así el desafío para el Estado no sólo del reconocimiento de la pluralidad sino también de la necesidad de dar respuesta a sus variadas demandas y necesidades (en ciertos casos conflictivas entre sí) mediante propuestas de política.

Varias consecuencias se derivan de este hecho. En primer lugar, los ciudadanos se constituyen en sujetos de derechos, en tanto es el Estado quien debe garantizar el pleno ejercicio de esos derechos (la educación en este caso). En segundo lugar, la relación entre el Estado y los ciudadanos no es una relación simétrica. Por el contrario, es una relación asimétrica, en la que ante cada derecho del ciudadano existe un deber del Estado. Más aún, ante el ciudadano el Estado no tiene derechos, sólo deberes. En tercer lugar, y como una derivación de lo anterior, una acción estatal sólo podrá ser interpretada como una acción de garantía de derechos si paralelamente existe algún mecanismo que permita al titular de ese derecho demandarla en caso de incumplimiento de ese deber. En otras palabras, avanzar en la consolidación de cada Estado como garante del derecho a la educación es

avanzar hacia una institucionalidad que materialice a esta relación garante de derecho – sujeto de derecho como una relación exigible.³⁸

Para los propósitos de este trabajo, ¿cómo se constituyen entonces las personas con discapacidad, un conjunto heterogéneo y tradicionalmente marginado, en sujetos de derecho a una educación que considere sus necesidades y respete sus diferencias, garantizada por el Estado?

Es fundamental su reconocimiento y encuadre normativo. Ser enunciados sus derechos en la legislación educativa nacional y supranacional establece un piso de obligaciones, deberes y mecanismos que permite su exigibilidad por parte de los y las titulares de esos derechos. Y si bien la irrevocable diferencia individual es típicamente humana y en ella radica la riqueza de lo posible, durante mucho tiempo las personas con discapacidad estuvieron fuera de toda representación y reconocimiento, no sólo invisibilizadas sino catalogadas como anormales. Hoy sus derechos se encuentran contemplados en la normativa que afirma, promueve y ampara sus demandas y requerimientos luego de largas batallas reivindicativas.

Este proceso se inicia en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), piedra angular del andamiaje normativo sobre el cual se apoyarían las leyes de educación latinoamericanas y su enfoque en relación a los derechos de las personas con discapacidad. Adoptada por cada uno de los países latinoamericanos, la Declaración establece que la educación es un derecho humano fundamental en su artículo 26:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria.”³⁹

No obstante la Declaración Universal no ofreció respuestas en cuanto a la operatividad de estos derechos, cuestiones que posteriormente se fueron saldando en una historia de cumbres,

³⁸ López, N. (2015) “Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político”. IPE UNESCO, CLADE. Buenos Aires. P 65.

³⁹ http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

convenciones, pactos y demás instancias de debate y conformación de acuerdos internacionales que ampliaron su alcance y aclararon las obligaciones de los Estados.

Puntales posteriores fueron el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). En ellos se afirman los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en el disfrute del derecho a la educación.

En su artículo 13, el PIDESC retoma el artículo 26 de la DUDH y enuncia un conjunto de definiciones concretas de las que se apropian los países firmantes, y que tienen como objeto lograr el pleno ejercicio de este derecho. Ellas son:

*“a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente”.*⁴⁰

El 20 de noviembre de 1989 fue aprobada por las Naciones Unidas la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN). Este texto ofrece mayores precisiones que representan un gran avance en la consolidación de la educación como un derecho humano ya que refuerza y amplía las definiciones en torno a la no discriminación en las prácticas educativas. Asimismo, en su artículo 28

⁴⁰ <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

se establece que los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación, destacando que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Seguidamente enuncia un conjunto de medidas orientadas a garantizar equidad en el acceso, entre ellas la gratuidad hasta el nivel secundario. Hasta ahora sólo se había establecido como obligatoria la gratuidad en el nivel primario: es en la CDN donde los Estados Miembros del Sistema de Naciones Unidas asumen el compromiso de garantizar una educación media gratuita.⁴¹

A fines del siglo XX la Declaración de Jomtien (1990); la Declaración de Salamanca (1994) y el Marco de Acción de Dakar (2000) aportaron conceptos innovadores al sostener que es el sistema educativo el que debe transformarse para atender a todos y todas. En estos instrumentos encontramos los fundamentos del enfoque educativo inclusivo, que surge en respuesta a los enfoques discriminatorios que excluyen, segregan o integran a las personas con discapacidad.

La evolución hacia un enfoque inclusivo de la educación se reflejó en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien, en la que se reconoció el problema de la exclusión de los y las estudiantes con discapacidad de los sistemas de enseñanza y se proclamó la necesidad de proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todas las personas. La importancia de la integración en escuelas convencionales se había reconocido ya en el Informe Warnock en 1978. Con la aprobación, en 1993, de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, se introdujo la integración, pero no fue hasta 1994 cuando, en la Declaración de Salamanca, firmada por 92 gobiernos, se propugnó una educación inclusiva. La Declaración y Marco de Acción de Salamanca se centró en el principio de la integración de las personas que presentan necesidades educativas especiales en “escuelas para todos”, esto es instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Posteriormente el Marco de Acción de Dakar declaró la necesidad de una educación básica que incidiera favorablemente en la calidad de vida individual y

⁴¹ López, N. (2015) “Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político”. IPEE UNESCO, CLADE. Buenos Aires.

destacó el hecho de que los sistemas educativos deben ser inclusivos y responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los y las estudiantes.⁴²

Otros tratados internacionales de derechos humanos, como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990) también han abordado las implicaciones específicas del disfrute del derecho a la educación para determinados grupos.

Cada uno de estos avances en el reconocimiento de los derechos relativos a la educación de las personas con discapacidad fueron progresivamente permeando la discusión en el ámbito latinoamericano, atravesando agendas y sus enfoques e ideas trasluciéndose en las principales leyes del sector.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD, 2007) es el estándar más alto de protección de los derechos de las personas con discapacidad y conforma el parámetro de interpretación sobre el contenido y alcance de las medidas a su favor⁴³. No se trata de un instrumento en el que sólo se declaran los principios, valores y derechos que deben respetarse a propósito de la discapacidad sino que también se determinan requisitos básicos y medios instrumentales para que esos principios, valores y derechos dejen de ser virtuales y se conviertan en realidad.⁴⁴

⁴² Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). P 4.

⁴³ En: Aportes del Equipo de País de Naciones Unidas en Colombia para el examen del informe presentado por el Estado colombiano sobre la implementación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD).

⁴⁴ Acuña, C.; Bulit Goñi, L.; Chudnovsky, M. y Repetto F. (2010) "Discapacidad: derechos y políticas públicas." En: Acuña C. (comp.) y Bulit Goñi L. (comp.) "Políticas sobre la discapacidad en Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos". Siglo XXI Editores, Argentina. P 26.

Incluso el artículo 26º de la Convención de Viena sobre el Derecho señala: "Todo tratado en vigor obliga a las partes y debe ser cumplido por ellas de buena fe" y la norma de su artículo 25º que señala "Una parte no podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado". En: Informes de Organización Civil "Asociación de Sordos", Chile.

La CDPCD significó una nueva comprensión de la situación de las personas con discapacidad, desde el modelo social, y, en materia educativa, tomando posición frente al destino de la Educación Especial. En esta línea, y en su artículo 24, concedió carácter jurídico obligatorio al concepto de "sistema de educación inclusivo", reconocido como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos y todas, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en pie de igualdad con los y las demás estudiantes.⁴⁵

Más allá de la rotundidad de estas ideas, durante el proceso de elaboración de la Convención, los acuerdos en esta materia no fueron sencillos dado que algunas delegaciones y organizaciones no gubernamentales abogaban por un sistema de educación inclusiva, que dejara afuera la Educación Especial; mientras que otras, por el contrario, consideraban que, más allá de la cláusula de no discriminación por motivo de discapacidad en la educación ordinaria a lo largo de toda la vida, debían preverse ciertos recaudos especiales. Algunos representantes de personas con discapacidad auditiva consideraban necesario hablar de "grupos propios", que compartían una identidad. Otros, sin llegar a hablar de identidad, requerían —por cuestiones prácticas— la previsión de escuelas especiales.⁴⁶ Finalmente la Convención se expresó con claridad al subrayar que el derecho a la educación es, en realidad, el derecho a una educación inclusiva. Adicionalmente, el Comité de la CDPCD ha expresado en diversas ocasiones la opinión de que la enseñanza general es preferible a las escuelas especiales; ha recomendado la fusión de presupuestos diferentes para las escuelas convencionales y las escuelas especiales y ha señalado la importancia de la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión.⁴⁷

⁴⁵ Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). P. 5.

⁴⁶ Palacios, A. (2008) "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Colección CERMI N° 36. Ediciones Cinca, Madrid. P 382.

⁴⁷ Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). P. 16.

Hasta aquí, la génesis de este tratado internacional, que no sólo introdujo a las personas con discapacidad dentro del sistema de protección de los derechos humanos de Naciones Unidas sino que también se constituyó en una herramienta jurídica vinculante al momento de hacer valer sus derechos (para que un derecho sea garantizado requiere una condición de exigibilidad obtenida, en este caso, a través de la firma y ratificación del Protocolo Facultativo de la CDPCD)⁴⁸.

Las leyes educativas de la región han ido reflejando el estado de la cuestión y, sobre todo las contemporáneas a la Convención, han incorporado en su cuerpo normativo de distintas maneras las directrices enunciadas en el artículo 24 del tratado en cuanto a que el enfoque de educación inclusiva es el mejor ámbito de enseñanza-aprendizaje para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Recordemos que la idea de inclusión comprende mucho más que la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general, al implicar una visión diferente de la educación común, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. Se trata de que todas las niñas, niños y adolescentes de una comunidad aprendan juntos, independientemente de condiciones personales, sociales o culturales, lo que contribuye a reducir, por un lado, los efectos de las disparidades, intentando mitigar las brechas sociales y económicas y, por otro lado, a comprender las diversidades para buscar las maneras más beneficiosas de motivar a las/los estudiantes reconociendo a cada una/o como a una persona única y especial, protagonista de sus aprendizajes.⁴⁹

⁴⁸ *"The Optional Protocol to the Convention gives the Committee competence to examine individual complaints with regard to alleged violations of the Convention by States parties to the Protocol."* En: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

⁴⁹ Blanco, R. (1999) "Hacia una escuela para todos y con todos". En: Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe nº 48, pp. 55- 72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. Pp. 9-10.

CUADRO I. ESTATUS DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU PROTOCOLO FACULTATIVO en AMÉRICA LATINA⁵⁰

PAÍS	Firma CONVENCIÓN	Firma PROTOCOLO FACULTATIVO
Argentina	30/03/2007	30/03/2007
Bolivia (Estado Plurinacional de)	13/08/2007	13/08/2007
Brasil	30/03/2007	30/03/2007
Chile	30/03/2007	30/03/2007
Colombia	30/03/2007	No Adhiere
Costa Rica	30/03/2007	30/03/2007
Cuba	26/04/2007	No Adhiere
Ecuador	30/03/2007	30/03/2007
El Salvador	30/03/2007	30/03/2007
Guatemala	30/03/2007	30/03/2007
Honduras	30/03/2007	23/08/2007
México	30/03/2007	30/03/2007
Nicaragua	30/03/2007	21/10/2007
Panamá	30/03/2007	30/03/2007
Paraguay	30/03/2007	30/03/2007
Perú	30/03/2007	30/03/2007
República Dominicana	30/03/2007	30/03/2007
Uruguay	03/04/2007	28/10/2011
Venezuela	No Adhiere	No Adhiere

37

Si bien este enfoque se refleja en muchas de las máximas leyes educativas de la región, lo cierto es que adolece de claridad y solidez conceptual para estas geografías ya que, bajo su égida, se agrupan cuestiones de significados muy distintos que carecen de un hilo conceptual unitario⁵¹. Considerando esta situación y dado que el interés de este estudio radica en analizar las respuestas de los Estados frente a la diversidad, plasmadas en sus leyes y puestas en práctica en políticas y propuestas educativas destinadas a poblaciones diversas, la primera acción acometida fue una lectura minuciosa de las leyes educativas de cada país latinoamericano. El objetivo fue identificar cómo era nominada la diversidad; el enfoque de educación inclusiva empleado y a continuación relevar la opción educativa para las personas con discapacidad en el tramo de educación pública, obligatoria y común.

⁵⁰ http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CRPD&Lang=en

⁵¹ Opertti, R. (2014) "La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina". Conferencia central presentación del 24º número de la revista Diálogos Pedagógicos. XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. P 4.

CUADRO II. LAS LEYES DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA (EN ORDEN CRONOLÓGICO) ⁵²

COSTA RICA	1957	<i>Ley fundamental de Educación (modificaciones 1992 y 1996)</i> ⁵³
CUBA	1961	<i>Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza</i> ⁵⁴
GUATEMALA	1991	<i>Ley de Educación Nacional</i> ⁵⁵
MEXICO	1993	<i>Ley General de Educación. Con reformas (última en 2018)</i> ⁵⁶
COLOMBIA	1994	<i>Ley General de Educación 115</i> ⁵⁷
PANAMÁ	1995/1943	<i>Ley Orgánica de Educación</i> ⁵⁸
BRASIL	1996	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394</i> ⁵⁹
EL SALVADOR	1996	<i>Ley General de Educación</i> ⁶⁰
REPÚBLICA DOMINICANA	1997	<i>Ley General de Educación</i> ⁶¹
PARAGUAY	1998	<i>Ley General de Educación</i> ⁶²
PERU	2003	<i>Ley General de Educación</i> ⁶³
ARGENTINA	2006	<i>Ley de Educación Nacional</i> ⁶⁴
NICARAGUA	2006	<i>Ley General de Educación</i> ⁶⁵
URUGUAY	2009	<i>Ley General de Educación</i> ⁶⁶
VENEZUELA	2009	<i>Ley Orgánica de Educación</i> ⁶⁷
CHILE	2009	<i>Ley General de Educación</i> ⁶⁸
BOLIVIA (Estado Plurinacional de)	2010	<i>Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”</i> ⁶⁹
HONDURAS	2011	<i>Ley Fundamental de Educación</i> ⁷⁰
ECUADOR	2012	<i>Ley Orgánica de Educación Intercultural</i> ⁷¹

⁵² López, N. (2015) “Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político”. IPE UNESCO, CLADE. Buenos Aires.

⁵³ Página Web Ministerio de Educación Pública: <http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-2160-ley-fundamental-educacion>

⁵⁴ <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/749/ley-de-nacionalizacion-general-y-gratuita-de-la-ensenanza1961>

⁵⁵ http://www.oei.es/historico/quipu/guatemala/Ley_Educacion_Nacional.pdf

⁵⁶ https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

⁵⁷ https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

⁵⁸ https://www.oei.es/historico/quipu/panama/Ley_Org_Educ.pdf

⁵⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

⁶⁰ http://www.oei.es/historico/quipu/salvador/Ley_general_educacion_reforma2005.pdf

⁶¹ <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/leyes/ley-general-de-educacion-no-66-97-gono-9951-del-10-de-abril-de-1997.pdf>

⁶² https://www.mec.gov.py/documentos/documentos_resoluciones/43?style=original

⁶³ http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

⁶⁴ http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

⁶⁵ http://www.oei.es/historico/quipu/nicaragua/Ley_Educ_582.pdf

⁶⁶ http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_de_educacion_dic2014.pdf

⁶⁷ http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley_Educacion.pdf

⁶⁸ http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

⁶⁹ <http://www.minedu.gob.bo/pages/documentos-normativos-minedu/233-leyes/1524-ley-avelino-sinani-elizardo-perez.html>

⁷⁰ https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf

⁷¹ https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

La diversidad, o las maneras de nombrar la alteridad, hace su aparición en las leyes educativas de principios de los '90, bajo las formas de lo étnico, en cuanto a la contemplación de realidades lingüísticas o culturales plurales, presentes desde tiempos precolombinos, que requieren procesos educativos regionalizados (Guatemala). Promediando el decenio comienzan a despuntar en los textos normativos conceptos tales como "igualdad de oportunidades, de acceso y permanencia" y "equidad educativa", orientados a revertir las desigualdades sociales y económicas y evitar su reproducción en los ámbitos educativos. Aquí la diferencia no se constituye como algo deseable sino como producto de situaciones de distribución desigual de recursos; diferencias injustas que hay que combatir desde las posibilidades que ofrecen las instituciones educativas. También se hacen presentes por estos años las demandas de los sectores rurales-campesinos; los grupos migrantes y las de las personas adultas. En la segunda mitad de la década la Ley General de Educación salvadoreña hace mención a la equidad de género, considerando la situación social desventajosa en las que se encuentran las mujeres y destacando las necesidades especiales que poseen las estudiantes embarazadas. Hacia fines de los '90 surge en escena la modalidad educativa para personas privadas de libertad (Paraguay).

Aquí cabe una primera observación: el hecho de que comiencen a visualizarse en las normas distintos grupos con requerimientos educativos específicos indica importantes avances para los Estados y sus poblaciones en cuanto a concebir y afianzar a la educación como un derecho humano exigible para todos y todas. Sin embargo, en los años 90 los mismos países que acababan de ratificar su compromiso como garantes del derecho a la educación avanzaron de un modo incondicional en la aplicación de una agenda, en línea con el Consenso de Washington, que significó el deterioro de la capacidad pública de ejercer la función de garantes y profundas transformaciones sociales que trajeron mayor desempleo, pobreza y exclusión social. Posteriormente, con la crisis de las políticas económicas y sociales aplicadas en la década del '90 y, ante el debilitamiento del discurso pro-

mercado y del poder de los organismos multilaterales de financiamiento, los diferentes organismos internacionales y las organizaciones de la sociedad civil que se apropiaron de las banderas de los derechos pudieron incidir de modo más contundente en el debate educativo regional, incidencia que se percibe en los textos normativos elaborados desde entonces. Téngase en cuenta que paralelamente a la gestación de esta nueva generación de normas acceden a funciones de gobierno partidos o movimientos, en diferentes países de la región –en particular de América del Sur-, que inscriben sus discursos y promueven prácticas desde una perspectiva más sensible a los derechos de las personas.⁷²

En el caso del enfoque inclusivo, el término “inclusión” es incorporado en 2003 por la Ley General de Educación de Perú, en su artículo 8, punto C, de la siguiente forma:

“[La educación peruana (...) se sustenta en los siguientes principios:] inclusión: incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.”

40

Y a continuación despunta en el resto de las leyes sancionadas a partir de entonces:

“[Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:] garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.” (artículo 11, punto E de la Ley Nacional de Educación argentina. 2006).

⁷² El Consenso de Washington (1989) fue un documento acordado entre el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos –con la participación de numerosos lobistas e influyentes funcionarios y técnicos de la región- y que proponía, a través de diez recomendaciones, una agenda orientada a la consolidación de sociedades fundadas en una lógica de mercado. En: López, N. (2015) “Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político”. IIPE UNESCO, CLADE. Buenos Aires. Pp 25-26 y 30.

“[Definiciones Generales de la educación nicaragüense:] Educación Inclusiva: Por educación inclusiva se entiende el proceso mediante el cual la escuela o servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Se propone responder a todos los estudiantes como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular.” (artículo 6, punto I de la Ley General de Educación de Nicaragua. 2006).

“(De la diversidad e inclusión educativa) El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales.” (artículo 8 de la Ley General de Educación de Uruguay. 2009).

“La presente Ley establece como principios de la educación (...) la práctica de la equidad y la inclusión; (...) el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos.” (artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación de Venezuela. 2009).

“Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (artículo 4 de la Ley General de Educación de Chile. 2009).

“(Bases de la educación) Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y

equiparación de condiciones, sin discriminación.” (artículo 3, punto 7 de la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez de Bolivia. 2010).

“(Principios, fines y valores) equidad e inclusión: asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación sin discriminación alguna y atender las necesidades educativas especiales, la diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales en el desarrollo.” (artículo 13 de la Ley fundamental de Educación de Honduras. 2011).

“La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación.” (artículo 2, punto B de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador. 2012).

Una segunda observación a raíz de estas menciones. En las leyes educativas sancionadas a partir de 2003 se advierte cómo la idea de inclusión se instala asociada al reconocimiento positivo de las diferencias, en contra de cualquier tipo de discriminación, respetando la diversidad de sus sujetos y, sobre todo, como alternativa para reducir los efectos de las disparidades socio-económicas y contrarrestar las desigualdades consecuentes, a través de políticas universales. Si cotejamos estos aspectos del enfoque inclusivo, más o menos acentuados en las leyes, advertimos que encuentran eco en las definiciones que aportan los organismos internacionales del enfoque. Sin embargo, hay que leer las legislaciones con cierta oblicuidad para encontrar en ellas la idea –fundamental en este enfoque- de que cada estudiante es único y especial y, por tanto, protagonista de sus aprendizajes, lo que requiere la democratización de las oportunidades de aprendizaje en el sistema educativo. En este sentido suman las palabras de López:

“[En las leyes educativas latinoamericanas] persiste una tendencia a generar respuestas institucionales ante situaciones que responden a perfiles de identidad específicos: educación especial para estudiantes con discapacidad, para indígenas, para afrodescendientes, para los más pobres, para población dispersa, adolescentes madres, etcétera. Estas respuestas parecieran operar sobre el supuesto de que el resto de los estudiantes que no entran en esas categorías merecen un trato igual, negando de este modo la posibilidad de incorporar como eje de una política de inclusión educativa el principio de que todos somos diferentes y únicos.”⁷³

Más allá entonces de la falta de madurez del enfoque inclusivo que se desprende de las leyes educativas de cada país, interesa destacar la temporalidad que los distintos textos normativos expresan en cuanto al debate educativo ya que cada ley se enriquece en su redacción de las leyes vigentes en ese momento en la región y de las recomendaciones y compromisos que van surgiendo de los nuevos acuerdos internacionales. Y, a pesar de su falta de unicidad en esta cuestión puntual, operan como “horizontes deseables” que motorizan cambios en la dinámica social a través de diferentes formas: estableciendo obligaciones, instalando un marco interpretativo de las prácticas y promoviendo una cultura política que incentiva la apropiación de sus contenidos por parte de la ciudadanía.⁷⁴

¿Y qué dicen las leyes acerca de la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad? En las leyes sancionadas en los '90 la propuesta educativa para las “personas que presenten deficiencias, limitaciones o discapacidad –permanente o transitoria-” o “alumnos con necesidades educativas especiales” fue la integración a la educación básica y común (Guatemala, México, Colombia) y la

⁷³ López, N. (2015) “Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político”. IPE UNESCO, CLADE. Buenos Aires. P 45.

⁷⁴ López, N. (2015) “Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político”. IPE UNESCO, CLADE. Buenos Aires. P 28.

atención en “aulas especializadas” (Colombia) o “servicios de apoyo especializado en la enseñanza regular y la atención en clases escuelas o servicios especializados cuando no fuera posible su integración en las clases comunes” (Brasil, El Salvador, Paraguay). República Dominicana, cuya principal ley en educación data de 1997, es el único país que sólo menciona a la Educación Especial como alternativa educativa para niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Recordemos que el enfoque o modelo de integración supone que sean los estudiantes los que se adapten a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo, en vez de adaptarse el sistema de enseñanza a sus necesidades.

Con el cambio de siglo y la incorporación en las leyes del enfoque inclusivo, las propuestas educativas para este grupo no sólo comienzan a ser equiparadas a las de otros grupos concebidos también como “otros diferentes” sino que se vuelven transversales a todos los niveles y modalidades (caso de Perú y Chile).

Cabe aquí hacer una observación acerca de lo que se mencionó más arriba en cuanto a la inespecificidad del enfoque de inclusión en los cuerpos normativos de los países, tal como lo plantean los organismos internacionales especializados en la materia. A veces el enfoque inclusivo parece sólo aplicable a las personas con discapacidad, si bien se menciona como principio educativo general la inclusión de grupos diversos. Con mayor precisión, habría un desdoblamiento semántico del concepto: un significado de inclusión educativa más ligado al acceso y permanencia en el sistema educativo, en detrimento de la discriminación de ciertos sectores vulnerables, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades (Perú, Argentina, Nicaragua, Uruguay, Chile y Bolivia); y otro referido a un sistema educativo abierto a la particularidad de cada uno de sus estudiantes. Las leyes de Perú, Argentina, Nicaragua, Uruguay y Bolivia recuperan y resaltan este significado solamente en relación a la educación de las personas con discapacidad:

“El término inclusión tiene diferentes interpretaciones en los países. En algunos casos se asocia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos que, (...), son muy numerosas.”⁷⁵

Es de destacar que en algunas leyes la Educación Especial no aparece mencionada (Uruguay y Honduras) y en otras figura como apoyo y asesoramiento de la Educación Común (Perú). Además, en todas las leyes de este grupo se aboga a favor de la inclusión en aulas de educación común o regular. En este punto habría un tercer significado de inclusión: no es lo mismo tener acceso a la educación, ver atendida la demanda específica, que transitar la escolaridad en un ámbito de horizontalidad e igualdad como lo es el de la Escuela Común o en un ámbito segregado, descontando los casos excepcionales.

En suma, a la hora de conceptualizar el enfoque y las propuestas educativas para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, las leyes logran apropiarse del modelo inclusivo, ya que tanto Perú, Argentina, Nicaragua, Uruguay y Bolivia recuperan los significados del modelo, aunque de forma un tanto desarticulada. Recordemos que la UNESCO y la CDPCD, en su artículo 24, abogan a favor de un sistema de educación inclusivo, que contemple las particularidades, reduzca las desigualdades y democratice las oportunidades de aprendizaje. Un entorno de enseñanza mixto que incluya a las

⁷⁵ Blanco, R (2008). “Marco conceptual sobre la educación inclusiva”. En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25 -28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza. Pp 6-7.

personas con discapacidad permite que se valoren sus contribuciones y que se afronten y eliminen progresivamente los prejuicios y las ideas erróneas.⁷⁶

En función del análisis precedente y de la clasificación de los países según el modelo de educación propuesto para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en su máxima legislación educativa: segregación, integración o inclusión, se seleccionaron dos países representantes de cada modelo.

CUADRO III. MODELOS DE EDUCACIÓN PROPUESTO PARA LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD EN LAS PRINCIPALES LEYES EDUCATIVAS VIGENTES DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS SELECCIONADOS

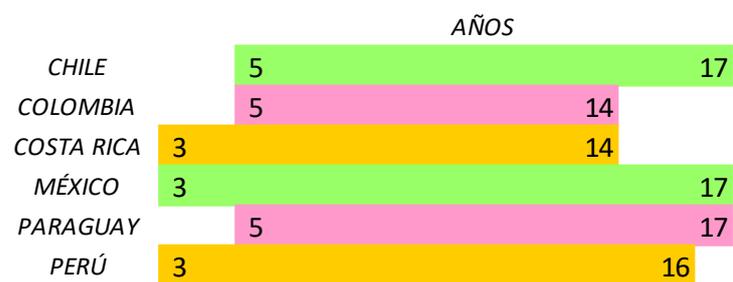
MODELO SEGREGACIONISTA	MODELO INTEGRACIONISTA	MODELO INCLUSIVO
COSTA RICA		
	MÉXICO	
COLOMBIA		
	PARAGUAY	
		PERÚ
		CHILE

46

Colombia es un caso particular ya que, si bien no respaldan alternativas educativas segregadas para los y las estudiantes con discapacidad, implementan la opción “aulas especializadas” en la escolaridad regular, constituyéndose, por este motivo, en un caso mixto. En la elección de los países se privilegió, principalmente, la disponibilidad de información para poder indagar y analizar los servicios educativos que finalmente recibe este grupo en el tramo de educación pública y obligatoria, tarea que se emprende en el próximo capítulo. Se anexa, para mayor detalle, las edades que abarca el tramo obligatorio de escolaridad pública en los países elegidos.

⁷⁶ Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). P. 5.

CUADRO IV. EDADES QUE COMPRENDE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LOS PAÍSES SELECCIONADOS⁷⁷



⁷⁷ Consultado en: http://www.siteal.iipe.unesco.org/perfiles_paises

CAPÍTULO III SERVICIOS EDUCATIVOS EFECTIVOS para la INCLUSIÓN

En los capítulos anteriores expuse la progresión de respuestas educativas estatales a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, proceso que aún en sus fases más contemporáneas revela sus claroscuros, y cómo los avances en materia de derechos educativos logrados con la ratificación de la CDPCD, asentada en una rica historia de derechos conquistados y de profundos y extensos debates internacionales y nacionales, reforzó las obligaciones de los Estados latinoamericanos no sólo en su rol de protectores sino también de promotores de los derechos de este grupo particularmente vulnerable, llegando incluso estos avances a reflejarse en las principales leyes educativas vigentes en América Latina.

Esta avanzada en el terreno de los derechos adquiridos, incorporada de varias maneras en las normativas latinoamericanas, supuso nuevos encuadres para las políticas públicas emprendidas por los Estados. Pero, ¿qué servicios educativos ofrecen los distintos Estados bajo estas nuevas directrices jurídicas?

Antes de intentar una respuesta, conviene dejar en claro dos premisas de orden teórico cuyos alcances definieron el interés de las políticas seleccionadas en este estudio⁷⁸. La primera corresponde a la idea de que, para cumplir con los objetivos de la educación inclusiva, no sólo requerimos políticas del Ministerio de Educación sino también de otras áreas, que posibiliten, complementen y refuercen las acciones educativas emprendidas por los Estados. La segunda premisa apunta a incorporar en el análisis no sólo a las políticas específicamente destinadas a las niñas, niños, adolescentes con

⁷⁸ Recordamos que la búsqueda se realizó principalmente en las páginas web de Ministerios e instituciones estatales a cargo y/o para las personas con discapacidad, durante los meses de julio a septiembre de 2017. También fueron insumos insoslayables los últimos informes que los Estados seleccionados presentaron ante la Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, dependiente de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas Derechos Humanos y las observaciones y devoluciones hechas por el mismo organismo, además de los Informes Sombra presentados por OSC de cada país en torno a la observancia de, según el interés de este estudio, el artículo 24 referido a la educación de las personas con discapacidad.

discapacidad sino también a las propuestas de carácter universal. Procedo entonces a ofrecer los motivos de estas decisiones conceptuales.

En el primer caso, hay un motivo de carácter general, para afirmar que a la educación inclusiva no le bastan únicamente las acciones educativas.

Toda política pública se articula en torno a una hipótesis, una interpretación de una situación considerada problemática, que determinados actores quieren modificar y sobre la cual se reconstruyen sus causas. El complejo causal resultante no es único, dada la gran cantidad de variables involucradas, pero sí es suficiente para lograr el efecto buscado por las políticas. En su afán por evitar la distancia entre una situación actual y una situación deseada, las políticas no abarcan la totalidad del complejo causal sino que operan sobre una selección de las mismas.

49

“Las políticas no son suficientes para producir los resultados que persiguen, para ello es preciso que se combinen con las demás causas del conjunto en el que se integran. Sí, en cambio deben ser necesarias en el sentido de no redundantes o superfluas en el complejo causal en el que se inscriben. Esto significa que, sin ellas, el efecto no se produciría aun cuando todas las demás causas se encuentren presentes. Las políticas son, por ello, condiciones insuficientes pero necesarias de un conjunto no necesario pero suficiente para producir un efecto determinado.”⁷⁹

Es en este sentido, por ende, que se torna imprescindible intentar reconstruir el conjunto de bienes, servicios y transferencias –no siempre de carácter estrictamente educativo-, conjugadas para direccionar una situación en un determinado sentido. Además este conjunto polimorfo de bienes, servicios y transferencias se encuentra, como vimos, encuadrado normativamente y

⁷⁹ Hernández, D. (2017) “Los efectos de la producción pública y las hipótesis de política.” P 16.
<https://www.researchgate.net/publication/321872995_Los_efectos_de_la_produccion_publica_y_las_hipotesis_de_politica>

argumentativamente por leyes educativas que recogen los avances en materia de derechos de, principalmente, la CDPCD y que le da coherencia a este campo de política.⁸⁰ Así se desprende incluso de la CDPCD en donde queda establecido el desafío de diseñar e implementar políticas, programas y prestaciones integrales, orientadas a la inclusión social de las personas con discapacidad, donde la retroalimentación entre ellas sea un requisito fundamental.⁸¹

Pongamos un ejemplo. La Dirección de Programas de Equidad del Ministerio de Educación Pública costarricense otorga becas individualizadas de transporte estudiantil para uso de estudiantes con discapacidad⁸², es decir, subvenciones económicas individualizadas de tipo mensual⁸³, en el marco del Programa de Transporte Estudiantil (TE):

“que tiene como arista central brindar beneficios económicos a favor de las y los estudiantes que por su condición socioeconómica, distancia al centro educativo público y acceso de las comunidades a los medios de transporte público u otras circunstancias concurrentes requieran ayuda para concluir exitosamente su proceso educativo⁸⁴.”

50

Costa Rica ofrece a sus estudiantes con discapacidad un beneficio económico que cubre los traslados hacia el centro educativo durante la duración del ciclo escolar y que *“representa un instrumento de equidad, que permite avanzar hacia una cobertura universal de acceso y permanencia, en un sistema*

⁸⁰ Hernández utiliza la expresión “perfil de producción pública” para referirse a esta idea: *“El perfil de producción de un política -o de una institución- es una combinación específica de productos articulados por ideas y normas que se han vuelto dominantes en un momento dado de la contienda política.”* En Hernández, D. (2017) “El modelo de la cadena de valor público I. La producción pública.” P 11. <https://www.researchgate.net/publication/321872995_Los_efectos_de_la_produccion_publica_y_las_hipotesis_de_politica>.

⁸¹ Acuña, C.; Bulit Goñi, L.; Chudnovsky, M. y Repetto F. (2010) “Discapacidad: derechos y políticas públicas.” En: Acuña C. (comp.) y Bulit Goñi L. (comp.) “Políticas sobre la discapacidad en Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos”. Siglo XXI Editores, Argentina. Pp 27 y 33.

⁸² En: <http://www.mep.go.cr/noticias/programas-equidad-mep-administrara-subsidio-transporte-para-estudiantes-discapacidad>

⁸³ En: <http://juntas.mep.go.cr/programas-de-equidad/transporte/>

⁸⁴ En: <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-de-transporte-estudiantil>

*educativo público de calidad.*⁸⁵El valor de esta política consiste en contrarrestar la falta de movilidad o la dificultad de traslados como causa del ausentismo o deserción escolar de los estudiantes con discapacidad. Sin duda una medida a favor de la inclusión educativa pero, específicamente, interesa porque, si bien no es un servicio o prestación educativa, es condición necesaria –aunque no suficiente- para producir el efecto deseado que sí tiene que ver con el hecho educativo, es decir, la escolarización en igualdad de condiciones para niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

De aquí deriva la importancia del Programa de Transporte Estudiantil costarricense, único dentro de los países objetivo de este estudio, donde el Ministerio de Educación Pública destina exclusivamente recursos para favorecer y asegurar la movilidad necesaria de los estudiantes con discapacidad al centro educativo, iniciativa que se combina y es condición de posibilidad de las prestaciones educativas orientadas a la inclusión.

Sin embargo hay un motivo de carácter más singular al momento de ampliar la mirada y considerar las acciones emprendidas por otros sectores como piezas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva. Esto es, para que el momento educativo acontezca, se requieren ciertas condiciones previas:

“La relación entre el docente y el alumno está en el centro de las prácticas educativas: el reconocimiento mutuo y la posibilidad de un diálogo productivo entre ambos es una condición indispensable, necesaria, para cualquier experiencia de enseñanza y aprendizaje exitosa. Esta relación, situada en el momento educativo, implica la disponibilidad de aquellos recursos necesarios para que sea productiva. Contempla la idea de que el docente se dirige a su alumno con una propuesta pensada a su medida, con los materiales adecuados para que la clase pueda desarrollarse adecuadamente. Del mismo modo, una relación adecuada es aquella en la que el alumno porta los

⁸⁵ En: <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-de-transporte-estudiantil>

recursos que la situación presupone: desde el estímulo y las expectativas esperadas, la aptitud física y emocional requerida, o, por ejemplo, los recursos materiales que implícita o explícitamente se espera en esa situación. (...) operar sobre esta relación es avanzar hacia una adecuada sintonía entre aquel alumno para quien el docente está preparado, y el alumno que realmente ingresa al aula. Ello implica, por un lado, apuntalar al docente en su formación, en su capacidad de desarrollar una propuesta educativa adecuada, en la disponibilidad de recursos, o en la posibilidad de contar con un espacio apropiado para dar su clase. Por el otro, crear las condiciones de bienestar adecuadas para que el alumno pueda dedicar a su educación el tiempo y la energía necesarios. En última instancia, operar sobre la relación entre el docente y el alumno es hacerlo sobre las dos instituciones a los que ellos pertenecen, las que quedan representadas en ese encuentro: la escuela, en el caso del docente, y la familia, de la cual proviene el alumno. (...) La calidad del vínculo que se pueda establecer entre ellos deriva de las características y las condiciones en que se encuentran las instituciones representadas en ese encuentro. En este marco, las políticas pasan a ser interpretadas como intervenciones orientadas a reorientar relaciones. En este caso, orientar la relación entre la escuela y la familia –entre los actores de una y otra institución– hacia un punto de fluidez, de productividad.”⁸⁶

52

La cita es clara al respecto: más allá de proveer recursos y servicios educativos los Estados deben contemplar otro tipo de medidas, necesarias pero no suficientes, que garanticen el buen logro del momento educativo. Aquí tenemos un segundo motivo, más específico en cuanto refiere a la mera posibilidad de existencia de la acción pedagógica, que también alude al imperativo de componer una trama integrada de políticas para comprender la singularidad de la inclusión educativa.

Respecto a la segunda premisa adoptada responde a la decisión de considerar, en este trabajo, las políticas de corte universal y no exclusivamente aquellas específicas, destinadas a las niñas, niños

⁸⁶ López, N. (Coord.) (2009) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina”. IIPE UNESCO, Buenos Aires. Pp 34-35. Subrayado mío.

con discapacidad, como tradicionalmente se suele hacer. Valorar las acciones de tipo universal supone asumir que ellas establecen un nivel de prestaciones disponible para todos y todas y que, en el caso de los y las estudiantes con discapacidad, requieren acciones adicionales, sensibles a las particularidades de este grupo. El planteo subyacente aquí es buscar un particular interjuego entre lo universal y las políticas específicas.

Los sistemas educativos de la región adoptaron desde sus inicios una concepción universal en el modo de diseñar la oferta educativa con un marcado tono igualitario. La pretensión igualadora de las políticas educativas llevó a desarrollar una estrategia que abordaba las desigualdades y la diversidad presentes en el universo de sus estudiantes tornándolas invisibles a partir de una estrategia educativa común para todos.⁸⁷ La entrada en la agenda educativa de desafíos derivados de la pobreza y la diversidad cultural dio lugar a la conformación de unidades de políticas o programas que, lejos de cuestionar esta tradición igualitaria, la consolidaron. Este tipo de soluciones, que respondía a los nuevos interrogantes anexándoles instancias institucionales específicas, permitió abordarlos sin la necesidad de interrogar el carácter supuestamente igualitario de las prácticas educativas, prolongando así su existencia y consolidando su legitimidad; una clara expresión de la capacidad de resistir de esta tradición en el campo educativo.

Desde esa perspectiva se sostiene una propuesta educativa única y acciones específicas para los grupos sociales “pobres”, “indígenas” o “discapacitados”. Así, el desafío que encuentran hoy los sistemas educativos es pasar de acciones “satelitales”, que desde áreas de políticas compensatorias

⁸⁷ Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 316.

dejan intacto el carácter igualitario del cuerpo de las políticas educativas, hacia una revisión de este último.⁸⁸ Como proponen López y Corbetta:

“Hoy la búsqueda debe darse hacia un nuevo tipo de universalismo, ya no igualitario, sino basado en principios de equidad, esto es, un universalismo que desde el cuerpo de las propias políticas educativas contemple la necesidad de establecer estrategias sensibles a la diversidad de escenarios que conforman cada sociedad latinoamericana.”⁸⁹

Las acciones focalizadas subestiman esta diversidad de escenarios, sosteniendo un esquema igualitario que se torna claramente ineficaz frente al nuevo panorama social de la región.

Aclaradas las premisas que guiaron la búsqueda y selección de información, vale decir que el recorrido que aquí comienza para responder a la pregunta planteada al inicio, se desenvuelve considerando al momento educativo como horizonte del entramado de acciones políticas que estructuran el itinerario. En otras palabras, la ocurrencia del momento educativo depende de la conjunción previa de una serie de condiciones que se extienden, fundamentalmente, en dos frentes o ejes. Por un lado, el eje que encadena todos aquellos servicios que ponen en marcha “lo escolar”, considerando desde el sistema educativo que enmarca el funcionamiento de los centros escolares; las escuelas mismas; hasta el cuerpo docente, protagonista imprescindible junto a los y las niñas y adolescentes de este momento.

⁸⁸ Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 318.

⁸⁹ Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 319.

“Es en estas relaciones donde se construye el modo en que cada docente se posiciona frente a sus alumnos. Su formación, las condiciones en las que dicta las clases, la definición de los contenidos, los recursos pedagógicos, el contexto institucional, etcétera.”⁹⁰

Y por el otro frente, encontramos un conjunto de prestaciones que tiene como foco a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, sus familias y la comunidad que se engarzan para lograr que estos niños y jóvenes desempeñen su rol de estudiantes de forma acabada.

“En este conjunto de relaciones se ponen en juego las condiciones en que llegan los niños a las escuelas: sus condiciones de vida, su identidad cultural, su origen social, sus grados de integración en las redes sociales o en los espacios de cohesión, y el alcance de las políticas de Estado en estos aspectos de la vida social.”⁹¹

Estos dos ejes, motorizados por cada uno de los Estados, trabajan para la reunión fructífera de docentes y estudiantes. La relación que el Estado puede establecer con aquello que ocurre en el aula está mediada por todos los actores e instituciones que participan de estas múltiples relaciones, y el Estado podrá hacer efectiva su condición de garante de la educación si puede incidir positivamente sobre ellas, reorientándolas y dotándolas de la convergencia y la articulación necesarias. Por tal motivo la reconstrucción que prosigue se despliega en torno a esos dos ejes que, para mayor claridad explicativa, se denominan “eje institucional escuela” y “eje institucional familia”.

⁹⁰ Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 305.

⁹¹ Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 305.

Vale destacar que, al mismo tiempo, cada uno los Estados establecen relaciones con instancias supranacionales que tienen fuerte incidencia en la definición de las políticas sociales y educativas en la agenda. En nuestro caso, se consideró principalmente el intercambio de obligaciones y compromisos que los Estados asumieron al suscribir a la CDPCD, cuestión que fue abordada en los capítulos anteriores y cuya influencia está presente en muchas de las iniciativas ejecutadas que se describen en los párrafos subsiguientes.

De forma gráfica, los ejes institucionales que son condición del momento educativo:



GRÁFICO I. LA INTERACCIÓN DE LOS EJES INSTITUCIONALES ESCUELA/FAMILIA QUE CONFIGURAN EL MOMENTO EDUCATIVO.

Entonces, ¿qué servicios educativos ofrecen a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad los distintos Estados seleccionados?

1. EJE INSTITUCIONAL ESCOLAR

1.1. El Sistema Educativo

Desde el punto de vista del Sistema Educativo, encontramos un conjunto normativo de densidad variable y de carácter más puntual que, bajo la rectoría de las diferentes leyes educativas supremas,

definen con mayor detalle los alcances del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y el funcionamiento de los servicios de Educación Común o Especial que se les ofrece. A su vez, existen presupuestos específicos destinados a contratar servicios de apoyo pedagógico y recursos específicos u otra acción requerida para hacer de la escuela un espacio inclusivo. Debemos considerar, al mismo tiempo, las alianzas entre el sector público y privado, que permiten el trabajo coordinado para potenciar las acciones dirigidas a superar barreras y la optimización de recursos humanos y materiales. Adentrémonos entonces en el ámbito del *Gobierno de la Política*.

1.1.1. NORMATIVA

En primer lugar, el amplio abanico jurídico desplegado en torno al derecho de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad coincide en determinar que su escolaridad debe transcurrir en el sistema común o regular, con los servicios de apoyo que se requieran, salvo cuando la inclusión no sea posible, en cuyo caso los servicios serán prestados por Educación Especial y establece, asimismo, la remoción de barreras que limiten los aprendizajes y la participación de los y las estudiantes. Así es enunciado en la ley N° 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1996, Costa Rica)⁹²; la Resolución Ministerial N° 2565 (2003, Colombia)⁹³; la Resolución Ministerial N° 54 y N° 69 (2006 y 2008, respectivamente; Perú)⁹⁴; la ley N° 20.422 (2010, Chile)⁹⁵; la ley N° 5136 de Educación Inclusiva (2013, Paraguay)⁹⁶; y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad mexicana y su Reglamento (2015, México)⁹⁷.

⁹² En: <http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-7600-ley-igualdad-oportunidades-para-personas-discapacidad>

⁹³ En: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>

⁹⁴ En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

⁹⁵ En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

⁹⁶ Es interesante destacar que en su Artículo 4 punto b reconoce a la discapacidad como componente de la diversidad humana. En: <http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>

⁹⁷ En: <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Ley-General-Discapacidad.pdf>

Un segundo punto a resaltar es que, en la legislación, la Educación Especial figura prestando servicios especializados tanto a las escuelas regulares como a las especiales (Ley N° 20.422, Chile) u ofreciendo servicios de apoyo y asesoramiento en NEE a las escuelas comunes (Resolución Directoral N° 345 y N° 650 – 2006 y 2008 respectivamente, Perú)⁹⁸.

Por otro lado, hay normas que especifican el rol del personal de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad (Decreto 1075; 2015, Colombia)⁹⁹; indican criterios y orientaciones en relación a las adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE (Decreto N° 83; 2015, Chile)¹⁰⁰; habilitan a modificar el calendario escolar de estudiantes pertenecientes a esta población (Directiva Ministerial N° 11; 2005, Colombia)¹⁰¹; otorgan presupuesto adicional para servicios o recursos de apoyo (Directiva Ministerial N°15; 2010, Colombia)¹⁰²; y fijan faltas y sanciones por incumplimiento de los principios de la educación inclusiva (Régimen de Faltas y Sanciones, Paraguay; 2015)¹⁰³.

58

Por último, también existen normas que focalizan en las escuelas y establecen los requisitos que deben cumplir para recibir a estudiantes con discapacidad (Decreto N° 170 de 2010¹⁰⁴ y la Ley N° 20.845 de 2015; Chile)¹⁰⁵.

Hasta aquí, considerando la reglamentación específica, encontramos una clara tendencia en las normas a difuminar la línea divisoria entre Educación Especial y Educación Común en cuanto a los servicios educativos ofrecidos a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, salvo aquellas

⁹⁸ En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

⁹⁹ En: <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>

¹⁰⁰ En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>

¹⁰¹ En: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-114115.html>

¹⁰² En: <http://mineducacion.gov.co/1621/article-232149.html>

¹⁰³ En: https://mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=1-2015-LAFUENTE

¹⁰⁴ En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

¹⁰⁵ En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

situaciones donde la inclusión no sea posible y, en el caso de Perú, la orientación de los servicios de Educación Especial hacia el apoyo y asesoramiento de las escuelas comunes.

1.1.2. PRESUPUESTO

La existencia de presupuestos exclusivos y adicionales sólo se revela, en la información recolectada, a través de la normativa. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional otorga presupuesto adicional (20%) a las entidades territoriales que cuenten con población con discapacidad.¹⁰⁶ En Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencias asigna anualmente a las instituciones educativas públicas y privadas subvencionadas una partida presupuestaria.¹⁰⁷

De todas maneras, como se advertirá, la asignación de presupuestos o financiamiento específico aparecerá de forma tangencial, a través de programas y proyectos enfocados a promover la accesibilidad física, materiales didácticos, ayudas técnicas o servicios de salud, por mencionar algunos ejemplos.

59

1.1.3. ALIANZAS CON ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

Las alianzas con OSC comprenden la coordinación de acciones en pos de la educación inclusiva y el relevamiento del estado de situación en la materia (Junta Nacional de Jardines Infantiles chilena – JUNJI- en conjunto con instituciones públicas y privadas, Chile)¹⁰⁸; la movilización de recursos de fuentes cooperantes (Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva,

¹⁰⁶ Directiva Ministerial N° 15 (2010).

¹⁰⁷ En el Artículo 24 de la Ley de Educación Inclusiva (2013). En página web del Ministerio de Educación y Ciencias paraguayo.

¹⁰⁸ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

Perú)¹⁰⁹; la apertura de centros con recursos de apoyo y la contratación de profesionales que brinden atenciones pertinentes según las necesidades educativas de los niños/as (Mesa de trabajo articulada por el Servicio Nacional de la Discapacidad –SENADIS- con instituciones vinculadas con la atención de niñas/os con NEE entre 0 a 6 años¹¹⁰, Chile)¹¹¹; la colaboración en cuestiones relativas a la accesibilidad (la construcción de rampas y sanitarios), en Perú¹¹²; y la asistencia al estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo para la realización de ajustes razonables, la orientación y el asesoramiento a los y las docentes de aula, como ocurre en Paraguay.¹¹³

1.2. La Escuela

Desde la perspectiva de la **Escuela**, cada centro educativo del sistema público, en el tramo de educación obligatoria, desarrolla su cotidianidad, con mayor o menor ajuste, en el marco que le aporta la normativa, el presupuesto y las alianzas que genera el sistema educativo de cada país para hacer de la política de educación inclusiva una realidad. En el mismo sentido, las escuelas deben emprender una serie de *adecuaciones institucionales* que impliquen accesos y usos autónomos y seguros de los espacios y servicios escolares, de acuerdo a las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad (Accesibilidad Física); ofrezcan soluciones tecnológicas tales como computadoras, aplicaciones u otros recursos adaptados que apoyen el desarrollo curricular y la dinámica educativa (Accesibilidad Tecnológica); y medidas de prevención, respuesta y rehabilitación frente a situaciones de riesgo colectivo, emergencias, desastres y catástrofes de origen natural o provocados por la acción humana (Seguridad), que hagan de ella un entorno inclusivo.

60

¹⁰⁹ “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

¹¹⁰ Participan la JUNJI; la Fundación INTEGRA; el SENAME (Servicio Nacional de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia); la Fundación TELETON; el Instituto Nacional de Rehabilitación Pedro Aguirre Cerda; el Ministerio de Educación y la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, dependiente del Ministerio de Educación).

¹¹¹ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

¹¹² Informe del Estado peruano ante el CDPCD, presentado el 08/07/2010.

¹¹³ Según el Artículo 32 del Decreto Reglamentario de la Ley de Educación Inclusiva (2013).

Los centros educativos no sólo deben tener en cuenta este tipo de adecuaciones. Deben considerar también, las *adecuaciones didáctico-pedagógicas*, es decir, los ajustes, adaptaciones y diversificación curricular. Hacer referencia en estos términos al currículo nos remite a la idea de un conjunto de saberes y criterios didáctico-pedagógicos con la suficiente flexibilidad y adaptabilidad como para responder a las necesidades diversas de los estudiantes con discapacidad. Otros recursos indispensables son los Materiales Didácticos Accesibles: textos, mobiliarios, equipamiento u otros materiales adaptados a sus requerimientos, que mejoren la calidad educativa y fortalezcan sus procesos de aprendizajes en igualdad de condiciones.

Ahora bien, es en las instituciones educativas donde se ponen en juego las distintas ofertas que expresan cómo los sistemas educativos conciben, articulan y coordinan de forma diferencial, los servicios de la Educación Común o Regular y los de Educación Especial para responder a los principios de la inclusión educativa. En estas *ofertas educativas* se juega una parte importante del carácter inclusivo del momento educativo para estos estudiantes. Esto es así porque en ellas se definen los alcances de la interrelación entre los recursos y servicios puestos a su disposición, conjugando distintos balances entre modalidades educativas generales y opciones segregadas.

Aún las estrategias que tiene como misión acompañar, proteger y apoyar integralmente, a todos los niños, niñas y sus familias, durante la primera infancia, aunando esfuerzos de los sectores público y privado, de las OSC y de la cooperación internacional también deben figurar como parte de las acciones emprendidas por los Estados que articulan con la escuela. Las políticas de *primera infancia* son de relevancia ya que es, en el fin de esta etapa de desarrollo, cuando se produce la incorporación de las niñas y niños al sistema educativo obligatorio. Incluso las propuestas orientadas a brindar *servicios turísticos* con una perspectiva de inclusión son de interés ya que permiten novedosas y enriquecedoras formas de conocimiento en espacios no estrictamente escolares.

Por consiguiente, las acciones impulsadas a nivel escuela comprenden desde la Accesibilidad Física, la Accesibilidad Tecnológica, Seguridad, Adecuaciones Curriculares, Materiales Didácticos Accesibles, hasta políticas de Primera Infancia y Turismo. Comenzamos por enunciar aquellas prestaciones estatales orientadas a superar barreras físicas y continuaremos luego con las siguientes, respetando el orden en el que aparecen enunciadas.

1.2.1. ACCESIBILIDAD FÍSICA

Destacan las acciones destinadas a la construcción de rampas; la adecuación de los servicios sanitarios; la ampliación de entradas en centros educativos; o el equipamiento escolar. El financiamiento puede estar pautado por ley, como sucede en Costa Rica (ley N° 8283¹¹⁴) o Colombia¹¹⁵, o fluye a través de determinados programas, como es el caso de México (Programa Federal de Financiamiento de Infraestructura Escolar destinado a personas con discapacidad y el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, de la Secretaría de Educación Pública¹¹⁶).

62

La accesibilidad física de las escuelas, de forma tal que ofrezcan espacios seguros y sin barreras para sus estudiantes, cuenta con el aval legal en todos los países observados, existiendo una serie de pautas que las edificaciones públicas deben cumplir. En Chile, es el Decreto Supremo N°50 (2015) que incorpora criterios de accesibilidad y diseño universal, estableciendo las exigencias y medidas de

¹¹⁴ La ley establece que el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública entrega financiamiento a las Juntas Administrativas para proyectos que apoyen a las y los estudiantes con discapacidad de nivel secundario, tanto en la Educación Regular como en la Especial, en cuanto a la construcción, ampliación o remodelación de la infraestructura en el servicio educativo. En: <http://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2016/02/ProyectosLey8283.pdf>

¹¹⁵ Directiva Ministerial N° 15 (2010).

¹¹⁶ Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, p. 27. En: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/23604/Programa_Nacional_Desarrollo_Inclusi_n_PD_2014-2018.pdf

accesibilidad para proyectos de inversión pública que impliquen intervenciones en el espacio público o edificaciones.¹¹⁷ La Ley de la Accesibilidad para la Ciudad de México (2017) es el puntapié inicial para su aplicación en todo el territorio nacional¹¹⁸; en Perú existe la Norma A.120 de accesibilidad para personas con discapacidad y de las personas adultas mayores¹¹⁹; en Colombia, el Decreto N° 1538 (2005), las Normas Técnicas Colombianas para el diseño, construcción o adecuación de los edificios de uso público, la Ley 1346 de 2009 y Ley 1618 de 2013, entre otras.¹²⁰ Costa Rica posee el Reglamento de Construcciones del INVU (Instituto Nacional de Vivienda y Urbanismo), que establece los lineamientos mínimos que requiere el diseño de la planta física de la edificación. A su vez, interviene el criterio técnico del Ministerio de Educación Pública y del Ministerio de Obras Públicas y Transportes (MOPT).¹²¹ En Paraguay, la Resolución N° 118 que aprobó el “Manual de Escuelas Accesibles”.¹²²

1.2.2. ACCESIBILIDAD TECNOLÓGICA

63

Todos los países bajo estudio poseen programas dedicados a reducir la brecha digital, mejorar las oportunidades de inclusión social y la calidad de los procesos de enseñanza mediante la entrega de computadoras a estudiantes de escuelas públicas. Si bien no son programas destinados exclusivamente a estudiantes con discapacidad, vale decir que su implementación favorece la inclusión de estas niñas, niños y adolescente al ser estos dispositivos herramientas indispensables

¹¹⁷ En: www.senadis.gob.cl/descarga/i/3266/documento

¹¹⁸ En: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-Accesibilidad-CDMX.pdf>

¹¹⁹ En: https://www.mimp.gob.pe/adultomayor/archivos/Norma_A_120.pdf

¹²⁰ En: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/NORMATIVA%20ACCESIBILIDAD.pdf>

¹²¹ En: <http://www.tramitesconstruccion.go.cr/docs/reglamento%20construcciones.pdf>

¹²² Resolución del Ministerio de Educación y Cultura (2015), en el marco del convenio de cooperación interinstitucional suscrito entre el Tribunal Superior de Justicia Electoral, Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, Fundación Saraki y el propio Ministerio. Cabe aclarar que esta normativa pone de manifiesto la articulación y cooperación entre sectores públicos y privados, siendo una resultante también de las Alianzas que se generan en el ámbito del sistema educativo en el cual se insertan las instituciones escolares. En: <http://www.saraki.org/uploads/081faaf4aa824e4f1c1b573be6c301f9.pdf>

para superar gran cantidad de barreras que las deficiencias pueden suponer. Se describen a continuación estos programas en cada país.

En Costa Rica es el Proyecto “Conectándonos”¹²³; en Colombia, “Computadores para Educar”¹²⁴; en Paraguay encontramos el programa “Una Computadora por Niño” (implementado en la ciudad de Caacupé, por su cercanía a la ciudad de Asunción y por sus elevados índices de migración, el programa apunta también a conectar a los niños y niñas con sus familiares migrantes)¹²⁵; en México se denomina Programa de Inclusión Digital (PID)¹²⁶; Programa “Una Laptop por Niño”, en Perú¹²⁷; y en Chile “Me Conecto para Aprender”¹²⁸.

¹²³ Destinado a estudiantes de primero a sexto año de escuelas primarias públicas, se implementa desde el 2011 y actualmente se encuentra vigente. En: <http://mep-didi.wixsite.com/conectandonos/acercadelproyecyo> y <http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/politicas/1053/proyecto-conectandonos>

¹²⁴ Nace hace más de una década y busca cobertura nacional, incluyendo a toda la población rural, que representa más del 80% de los centros educativos del país. En: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Documento%20Colombia.pdf>

¹²⁵ Impulsado por Paraguay Educa desde el 2008, con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura. En: <http://paraguayeduca.org/es/una-computadora-por-nino/>

¹²⁶ Desde 2016, este Programa tiene como objetivo dotar a los y las estudiantes de primaria y a otras figuras educativas de primarias públicas (directores, maestros frente a grupo de 5º grado, supervisores, jefes de zona, centros de maestros, escuelas normales) de dispositivos electrónicos, así como dotar a las escuelas de otros bienes complementarios denominados "soluciones de aula". En: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/U077_ADIGITAL/U077_ADIGITAL_IC.pdf

¹²⁷ Desde sus inicios, en el año 2007, este Programa fue gestionado a través de la Dirección General de Tecnologías Educativas (DIGETE), priorizando mejorar la calidad de la educación pública primaria, en especial la de los niños y niñas de los lugares más apartados y de extrema pobreza. En: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3876/Evaluaci%C3%B3n%20Experimental%20del%20Programa%20C2%BFUna%20Laptop%20por%20Ni%C3%B1o%20en%20Per%C3%BA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

¹²⁸ El Programa es una iniciativa que comenzó en el año 2015 beneficiando a más de 169 mil niños y niñas de todo Chile. Entrega una computadora y banda ancha por un año a los y las estudiantes de séptimo año de enseñanza básica, de todos los establecimientos públicos del país. En: <http://meconecto.mineduc.cl/> y <https://educacionpublica.mineduc.cl/me-conecto-aprender-continua-entrega-computadores-estudiantes-colegios-publicos/>

La asignación de presupuesto adicional para adquirir tecnologías que colaboren con los servicios educativos es una iniciativa a destacar, como es el caso de Colombia¹²⁹ y México, a través del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)¹³⁰.

La puesta en marcha de laboratorios informáticos, dotados de software y hardware para estudiantes con NEE es la opción elegida por Chile para contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Especial a través de los recursos tecnológicos e informáticos (Red ENLACES).¹³¹

La provisión de kits tecnológicos accesibles (laptops, tablets, teclados acrílicos, brazos articulados, punteros de cabeza, consola de videojuegos, dispositivos tecnológicos de accesibilidad, proyectores interactivos, entre otros elementos) resulta inestimable a la hora de garantizar un acceso universal al curriculum y el logro de los aprendizajes de los y las estudiantes. En Costa Rica, entre 2016 y 2018, se realiza gracias al “Modelo de Acción Tecno@cceso: incorporación de las tecnologías móviles en Educación Especial” que no sólo ofrece kits sino también capacitación y actualización del personal docente y administrativo para la inclusión de las tecnologías móviles en los Centros de Educación Especial.¹³² En Paraguay existe el Programa TIC FONACIDE para instituciones que implementan proyectos de educación inclusiva.¹³³ Chile cuenta con el proyecto “Tecnologías de Acceso Universal para la Educación”¹³⁴ y con el proyecto “TIC y Retos Múltiples” para estudiantes con discapacidad múltiple de establecimientos subvencionados del país.¹³⁵

¹²⁹ El Ministerio de Educación otorga, según Decreto 366 (2009), presupuesto adicional (20%) a las Secretarías de Educación de las entidades territoriales que cuenten con población con discapacidad para adquirir TICs que colaboren con los servicios educativos. En Directiva Ministerial N° 15 (2010).

¹³⁰ Subsecretaría de Educación Básica, Programas Prioritarios, PIEE, Reglas de Operación 2016. En: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/reglas-operacion-s244-2016.pdf>

¹³¹ Red ENLACES, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación. En: <http://www.enlaces.cl/categorías-proyectos/inclusion>

¹³² En: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/modelo-accion-tecnocceso.pdf>

¹³³ En: https://www.mec.gov.py/cms_v4/Programa_TIC_FONACIDE.pdf

¹³⁴ En el ámbito del Centro de Educación y Tecnología (CET) y en conjunto con la Unidad de Educación Especial (ambos dependientes de la División de Educación General del Ministerio de Educación). En: <http://www.enlaces.cl/proyectos/tecnologias-de-acceso-universal-para-la-educacion-2017/>

¹³⁵ En: <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/historia/>

Atendiendo a las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad auditiva, los kits tecnológicos son la estrategia elegida para respetar el carácter visual de los aprendizajes de estos y estas estudiantes. Es el caso del proyecto “TIC y Diversidad” (Chile) que entrega equipamiento, recursos digitales, capacitación docente y asesoría pedagógica a los establecimientos de Educación Regular con Programa de Integración Escolar (PIE) y de Educación Especial que atienden a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad auditiva.¹³⁶

Considerando las necesidades específicas de los estudiantes con baja o nula visión, se encuentran una serie de estrategias específicas. Las aplicaciones que facilitan el acceso a los contenidos digitales, mediante el aumento del tamaño de la fuente (Costa Rica¹³⁷ y el “Proyecto Convertic” de Colombia) y la descarga gratuita del lector de pantalla JAWS¹³⁸ (“Proyecto Convertic”, que ofrece además estrategias para que los docentes conozcan como apoyar en el uso de las TIC a estudiantes con discapacidad visual) o las “Computadoras Parlantes” de México.¹³⁹ Podemos mencionar también la Biblioteca Virtual para Ciegos, en Colombia: un espacio virtual que permite el acceso a libros hablados, textos y otros contenidos digitales a través de dispositivos móviles y desde la web. El acceso a estos contenidos digitales, puede hacerse en línea o a través de la descarga de los archivos y desde cualquier lugar.¹⁴⁰

¹³⁶ En: <http://www.enlaces.cl/proyectos/ampliacion-proyecto-tic-y-diversidad-segunda-etapa-de-masificacion-implementacion-2015/>

¹³⁷ Informe presentado por Costa Rica el 28/03/2011 ante el CDPCD.

¹³⁸ El lector de pantalla JAWS es un tipo de software que convierte en audio la información del sistema operativo y las aplicaciones en uso, permitiendo a las personas ciegas utilizar un computador de manera independiente. Este programa es recomendado también para las personas con baja visión que no tengan experiencia en el manejo del mouse. En: <http://www.convertic.gov.co/641/w3-propertyvalue-15346.html>

¹³⁹ Estrategia a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT). En: Informe del Estado mexicano ante CDPCD, presentado el 04 de agosto de 2011.

¹⁴⁰ Es una iniciativa del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional, que surge en 2016. En: <http://www.inci.gov.co/biblioteca/>

1.2.3. SEGURIDAD

Podemos mencionar, en esta categoría, la implantación de sistemas de alerta audible y visual para la atención de emergencias (Costa Rica¹⁴¹ y la “Gestión de Riesgo de Desastre al Alcance de Todos”, en Chile¹⁴²). La evaluación de los sistemas de emergencia en los establecimientos educativos, contemplando la inclusión de estudiantes con discapacidad en situaciones de emergencia (En Chile, ONEMI y SENADIS)¹⁴³. Acciones en el área de prevención: SENADIS (Chile) cuenta con el “Plan Integral de Seguridad Escolar”, que colabora con el desarrollo de la prevención, mediante la generación de una conciencia colectiva de autoprotección¹⁴⁴, y la “Pauta de Evaluación de Simulacro en Establecimientos Educativos en Zona de Amenaza de Tsunami”, incorporando la variable de inclusión de personas con discapacidad.¹⁴⁵

1.2.4. ADECUACIONES DIDÁCTICO PEDAGÓGICAS

Las adaptaciones, ajustes y diversificación curricular son reconocidas en las leyes educativas generales de los países seleccionados. Es el caso de Paraguay (artículo 5); Perú (artículo 13 y 39) y Chile (artículo 23). En México, el Reglamento de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad hace referencia, en su artículo 26, a los apoyos curriculares que requieren los estudiantes que presentan discapacidad para que estudien en aulas y escuelas que no imparten Educación Especial. Colombia goza de gran autonomía curricular, tal como queda establecido en los

¹⁴¹ Informe presentado por Costa Rica el 28/03/2011 ante el CDPCD. P 16.

¹⁴² A cargo de ONEMI (Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior y Seguridad Pública) y SENADIS. En: <http://eird.org/americas/noticias/docs/experiencias/gestion-inclusiva/ONEMI.pdf>

¹⁴³ En: http://www.senadis.gob.cl/pag/141/1207/trabajo_intersectorial

¹⁴⁴ En: <http://www.onemi.cl/pise/>

¹⁴⁵ Respuesta a lista de cuestiones 15/12/2015. (“El Comité formulará por adelantado una lista de cuestiones en relación con los informes iniciales presentados por los Estados partes. También formulará por adelantado una lista de cuestiones en relación con los informes periódicos presentados por los Estados que no hayan optado por el procedimiento simplificado de presentación de informes. El Comité establecerá un límite para el número de preguntas planteadas y centrará sus preguntas en las esferas que se consideren prioritarias. Se pedirá a los Estados partes que proporcionen respuestas breves y precisas en 30 páginas como máximo.” En: Reglamento CDPCD, p. 18.)

artículos 77 y 78 de su Ley General de Educación, y luego en el punto 5 del artículo 5 de la Ley 751 (2001):

“[Competencias de la Nación en materia de educación] Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional.”

En Costa Rica se plantea un interesante debate¹⁴⁶, donde el Consejo Superior de Educación, a través de la Comisión Interdepartamental de la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC), propone cerrar el ciclo agotado de las adecuaciones curriculares como respuesta a las diferencias individuales de la población estudiantil y elaborar una propuesta para responder a las características personales del estudiantado en el aula.

68

1.2.5. MATERIALES DIDÁCTICOS ACCESIBLES

En cada uno de los países encontramos instituciones que entregan diversos materiales didácticos, con frecuencia textos, en sistema Braille, en audio, en relieve o en ampliación, a escuelas que cuentan con estudiantes con discapacidad visual o auditiva. Costa Rica cuenta con el Centro de Producción de Materiales Educativos en Sistema Braille, Relieve, Macrotipo y Sonoro (CEBRA), que funciona en el marco del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), órgano de mínima desconcentración del Ministerio de Educación Pública.¹⁴⁷ En Colombia se encuentra el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento» (Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura) que se propone fortalecer las bibliotecas escolares del país con este tipo de textos adaptados a las y los

¹⁴⁶ La información fue extractada de la sección Noticias de la página web del Ministerio de Educación costarricense (“Foro de las adecuaciones curriculares a la educación en la diversidad”, 28/08/17).

¹⁴⁷ Página web CENAREC: <http://www.cenarec.go.cr/index.php/departamentos/cebra>

estudiantes con discapacidad.¹⁴⁸ El INCI (Instituto Nacional para Ciegos, Colombia), de igual manera, entrega materiales adaptados a instituciones educativas.¹⁴⁹ En México, es la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) la que produce y distribuye títulos en código braille o en ampliación.¹⁵⁰ En Paraguay esta tarea está a cargo de la Dirección General de Educación Inclusiva.¹⁵¹ En el caso de Perú, los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial (CREBE) son espacios creados para proveer estos recursos¹⁵². Además en el país se han entregado máquinas para escritura en el sistema Braille y se han distribuido varios centenares de kits de materiales para discapacidad visual (punzones, escuadras y goniómetros).¹⁵³ El Ministerio de Educación de Chile ¹⁵⁴ y el Sistema de Protección Social “Chile Crece Contigo” ¹⁵⁵ han distribuido entre sus estudiantes esta clase de materiales didácticos accesibles.

Otra estrategia estatal para dotar a los centros educativos, las y los estudiantes y sus familias de materiales didácticos accesibles, es el financiamiento. Este puede estar destinado a las instituciones o a los responsables de los y las estudiantes.

En la primera situación: el Departamento de Educación Especial de Costa Rica entrega recursos económicos a los centros educativos que tengan como parte de su matrícula estudiantes en condición de discapacidad para la adquisición de equipo, mobiliario, herramientas y materiales.¹⁵⁶ El Ministerio de Educación colombiano otorga presupuesto adicional (20%) a las entidades

¹⁴⁸ En: <http://leeresmicuento.com/> y http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-317418_recurso_1.pdf

¹⁴⁹ Informe presentado por Colombia ante la CDPCP el 11/06/2013 y Respuesta de Colombia al cuestionario sobre la provisión de apoyo a las personas con discapacidad formulado por la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU, octubre 2016.

¹⁵⁰ En: <https://www.gob.mx/conaliteg/acciones-y-programas/programa-de-distribucion>

¹⁵¹ Informe Estado paraguayo ante CDPCD, presentado el 20/10/2010.

¹⁵² “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

¹⁵³ Informe Estado peruano ante CDPCD, presentado el 08/07/2010.

¹⁵⁴ Respuesta de Chile a la Lista de Cuestiones, 15/12/2015.

¹⁵⁵ En: <http://www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es/>

¹⁵⁶ Según la ley N° 8283, para nivel secundario de Educación Especial y Común. En: <http://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2016/02/ProyectosLey8283.pdf>

territoriales¹⁵⁷; en Paraguay las transferencias están a cargo de la Dirección General de Educación Inclusiva, a través de la Dirección para Personas con Necesidades Específicas de Apoyo¹⁵⁸; en México es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).¹⁵⁹

En el segundo caso, el financiamiento opera a través de subsidios, como es el caso del programa denominado Pobreza y Discapacidad (eje de Promoción), del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS) de Costa Rica, que ofrece subsidios a niñas, niños y adolescentes con discapacidad para inversión en materiales didácticos.¹⁶⁰

1.2.6. OFERTA EDUCATIVA (PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA)

Las ofertas educativas para los y las estudiantes con discapacidad pueden agruparse en respuestas más o menos centralizadas, de acuerdo a la característica predominante del país bajo análisis.

70

Podemos definir como una “respuesta estatal centralizada” a aquella en la cual el Ministerio de Educación –o sus dependencias- conservan la facultad de diseñar y evaluar los planes de estudio para los distintos ciclos y ofertas de Educación Especial, y proponer los criterios y procedimientos para tramitar la ubicación de estudiantes con discapacidad en las diversas ofertas del sistema educativo, como ocurre en Costa Rica con el Departamento de Educación Especial (Ministerio de Educación Pública).¹⁶¹

¹⁵⁷ Directiva Ministerial N° 15 (2010).

¹⁵⁸ Página Web del Ministerio de Educación: Transferencia para la adquisición de kits escolares diferenciados, 16 de junio de 2017.

¹⁵⁹ Ver “Características de los apoyos (tipo y monto)”, en Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2016. P. 16. En: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/reglas-operacion-s244-2016.pdf>

¹⁶⁰ Página web CONAPDIS: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/subsidios.aspx

¹⁶¹ En: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tema/educacion.aspx

Disponen también de equipos de docentes fijos o itinerantes especializados en discapacidad, tanto para nivel primario como secundario, que determinan, junto al docente, los ajustes razonables individuales del o de la estudiante; los requerimientos de apoyo; las adecuaciones curriculares no significativas y significativas y las evaluaciones flexibles y diferenciadas (Costa Rica¹⁶²). En Paraguay, los Centros de Apoyo a la Inclusión cuentan con equipos especializados itinerantes que trabajan de forma articulada con otros organismos y OSC.¹⁶³ Con servicios de apoyo cuentan, a su vez, México (Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, a través de los Proyectos locales de Inclusión y Equidad Educativa, ofrece servicios de apoyo en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar –CAPEP- y en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular - USAER-)¹⁶⁴ y Perú (SAANEE o Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las NEE a instituciones educativas inclusivas, estudiantes con NEE y sus familias).¹⁶⁵

Encontramos asimismo entidades que, en apoyo al proceso de educación inclusiva, capacitan, investigan y brindan información a docentes, estudiantes o sus familias. Es el caso del CENAREC costarricense¹⁶⁶ y los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y Unidades de Orientación al Público (UOP) mexicanos¹⁶⁷; o el CENAREBE de Perú (Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial, centro de referencia de los CREBE de las regiones y dependiente de la Dirección General de Educación Básica Especial –DIGEBE-).¹⁶⁸ En México, por otra

¹⁶² Informe de Costa Rica sobre la implementación de la CDPCD ante el Comité, presentado el 28/03/2011.

¹⁶³ Página web del Ministerio de Educación y Ciencias: Ley de Educación Inclusiva y su Decreto Reglamentario (2013).

¹⁶⁴ Subsecretaría de Educación Básica, Programas Prioritarios, PIEE, Reglas de Operación 2016. En: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/reglas-operacion-s244-2016.pdf>

¹⁶⁵ “Edudatos No 26: Educación Básica Especial en el Perú”, en Repositorio MINEDU: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5189>

¹⁶⁶ Página web CENAREC: <http://www.cenarec.go.cr/index.php/quienes-somos/mision-vision-valores>

¹⁶⁷ Subsecretaría de Educación Básica, Programas Prioritarios, PIEE, Reglas de Operación 2016. En: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/reglas-operacion-s244-2016.pdf>

¹⁶⁸ “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

parte, las autoridades educativas locales reciben asesoría y acompañamiento técnico de la DGEI (Dirección General Educación Indígena) y la DGDC (Dirección General de Desarrollo Curricular).¹⁶⁹

Resta mencionar dentro de estas “respuestas centralizadas”, los recursos económicos que ofrecen organismos públicos a los centros educativos para financiar proyectos didácticos que apoyen los procesos de aprendizajes de los y las estudiantes con discapacidad, como sucede con el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a través de la ley N° 8283.¹⁷⁰

Por el lado de las “respuestas descentralizadas”, estas se relacionan con el grado de descentralización territorial administrativa de cada país. En cada nivel de gobierno (nacional, departamental, distrital y municipal), el Estado establece las competencias y responsabilidades de las respectivas Secretarías de Educación para una prestación del servicio educativo autónomo en términos técnicos, administrativos y financieros.¹⁷¹ Por eso, como en Colombia, es frecuente hallar que son las entidades territoriales las que definen los establecimientos educativos que atenderán población con discapacidad y reciben, por ello, presupuesto adicional para contratar todos los servicios de apoyo pedagógico requeridos: intérpretes lengua de señas, modelos lingüísticos y culturales, guías-intérpretes y mediadores; profesionales en psicopedagogía, educación especial o en disciplinas como psicología, fonoaudiología o terapia ocupacional.¹⁷² Una situación similar ocurre en Chile, donde el Ministerio de Educación subvenciona a los establecimientos de educación regular con Programa de Integración Escolar (PIE), orientado a estudiantes que presentan discapacidad y trastornos específicos del lenguaje y a los establecimientos con Grupo Diferencial, dirigidos a estudiantes que

¹⁶⁹ Subsecretaría de Educación Básica, Programas Prioritarios, PIEE, Reglas de Operación 2016. En: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/reglas-operacion-s244-2016.pdf>

¹⁷⁰ En: <http://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2016/02/ProyectosLey8283.pdf>

¹⁷¹ “Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. El caso de Computadores para Educar de Colombia”. UNESCO, 2016. En: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Documento%20Colombia.pdf>

¹⁷² Resolución N° 2565 (2003), artículo 3 y Directiva Ministerial N° 15 (2010).

presentan dificultades de aprendizaje no asociadas a discapacidad (NEE Transitorias), para la contratación de apoyos profesionales especializados y horas de los profesores de educación regular para planificar, coordinar y evaluar el PIE.¹⁷³

Cuentan también con entidades encargadas de asesorar para: que los planes, programas y recursos propuestos por Ministerio de Educación puedan considerar la variable de discapacidad, junto a las condiciones de accesibilidad pertinentes (SENADIS -Servicio Nacional de la Discapacidad- Chile y el Consejo Nacional de Educación)¹⁷⁴; para que los contextos educativos consideren los sistemas de apoyo en los instrumentos de evaluación (SENADI Chile y la Agencia de Calidad de la Educación¹⁷⁵); para que, en las evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes, se contemplen las adaptaciones necesarias para estudiantes con discapacidad visual (INCI e Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, encargado de las Pruebas SABER).¹⁷⁶

73

Perú debe ser mencionado en este apartado porque tanto los SAANEE, como los CREBE, se organizan descentralizadamente y dependen de la Dirección Regional de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local. Incluso la Dirección General de Educación Básica Especial brinda soporte y asesoramiento al sistema educativo hasta tanto se logre la transformación del sistema, para que sean todas las direcciones pedagógicas del Ministerio de Educación las que asuman la inclusión educativa.¹⁷⁷

¹⁷³ Informe Estado chileno ante la CDPCP, presentado el 14/08/2012 y Decreto 170 del Ministerio de Educación chileno (2010).

¹⁷⁴ Página web SENADIS: http://www.senadis.gob.cl/pag/141/1207/trabajo_intersectorial

¹⁷⁵ Página web SENADIS: http://www.senadis.gob.cl/pag/141/1207/trabajo_intersectorial

¹⁷⁶ Página web del ICFES: <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos/mision-y-vision> y en Respuesta de Colombia a Lista de Cuestiones relativa al Informe Inicial de Colombia al CDPCP, 16/06/2016.

¹⁷⁷ "Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas". En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

Posteriormente, existen estrategias que funcionan de forma paralela pero reforzando los principios de la inclusión educativa. Ya sea para facilitar el acceso a la educación formal de niños, niñas y jóvenes de poblaciones afectadas por el conflicto armado (en Colombia, es el caso del Sistema Nacional de Información de la Contratación Educativa, estrategia usada en el Proyecto de Ampliación de Cobertura para la Población Vulnerable que lidera el Ministerio de Educación Nacional y tiene entre sus destinatarios a los y las niñas y jóvenes con discapacidad¹⁷⁸); para contribuir a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo regular, en su familia y en los demás ámbitos de la sociedad (Programa para el Desarrollo de la Educación Inclusiva y Social, -PRODIES-, Perú¹⁷⁹ y el “Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad”, patrocinado por SENADIS Chile)¹⁸⁰; o con el fin de disminuir las barreras contextuales de instituciones educativas que cuentan con estudiantes en situación de discapacidad (SENADIS Chile otorga financiamiento a través del “Concurso Nacional del Programa de Apoyo a Instituciones Educativas para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad”).¹⁸¹

74

En cuanto a Educación Especial, gran parte de los países la tiene presente entre su oferta educativa: Centros de Educación Especial en Paraguay¹⁸², Costa Rica¹⁸³ y Chile¹⁸⁴; Centros de Atención Múltiple (CAM) o Centro de Atención Múltiple laboral (CAM laboral), donde estudiantes con discapacidad de

¹⁷⁸ En: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-156281.html>

¹⁷⁹ El proyecto PRODIES se desarrolló entre noviembre de 2009 y diciembre de 2011 en las regiones de Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima. Sus principales actividades se centraron en la atención, capacitación y monitoreo del profesorado participante en el proceso de inclusión educativa mediante la creación de un sistema informático de recopilación y tratamiento de datos, el fortalecimiento de la DIGEBE del Ministerio de Educación, la implementación y puesta en funcionamiento de un Centro Nacional de Recursos en Lima para la capacitación docente, la elaboración de materiales didácticos, la investigación en materia educativa y la sensibilización social y familiar en esta parcela educativa; así como la habilitación de otros 5 Centros de Recursos Regionales.

http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/3000_ev_otc_peru_desarrollo_inclusion_educativa_y_social_chp_2007-2011_inf_eval_2012.pdf

¹⁸⁰ En: http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/1714/publicadas-bases-de-fondos-concursables-para-la-inclusion-social-de-personas-con-discapacidad-senadis-2012

¹⁸¹ http://www.senadis.gob.cl/pag/440/1553/concurso_nacional_del_programa_de_apoyo_a_instituciones_educativas_2018

¹⁸² Página web CONADIS:

https://osconadis.weebly.com/uploads/3/8/7/5/38753747/presentaci%C3%B3n_sesi%C3%B3n_conadis__27_de_junio.pdf

¹⁸³ Informe de Costa Rica sobre la implementación de la CDPCD ante el Comité, presentado el 28/03/2011.

¹⁸⁴ Informe Estado chileno ante la CDPCP, presentado el 14/08/2012.

15 a 22 años reciben capacitación laboral¹⁸⁵, en México; o los Centros de Educación Básica Especial (CEBE)¹⁸⁶ que atienden a estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, en Perú.¹⁸⁷

La figura del aula de apoyo especializada es otra alternativa ofrecida.¹⁸⁸ Consiste en un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con necesidades educativas específicas. No hace referencia a un espacio físico único determinado dentro de la institución o centro educativo. Sin embargo, es importante contar con un espacio independiente para el trabajo directo con el estudiante y su familia, tal como señala el Decreto 2082 de 1996, artículo 14, en Colombia.¹⁸⁹ En Paraguay también existe esta figura bajo la denominación de grados especiales.¹⁹⁰

1.2.7. PRIMERA INFANCIA

Destacan aquí acciones y servicios de carácter universal, que focalizan en apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor.

“De Cero a Siempre”, estrategia del gobierno colombiano y la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia (CIPI), elaboró el índice de educación inclusiva para la primera infancia “Include”, una herramienta orientada a generar un proceso para construir entornos educativos inclusivos y de

¹⁸⁵ Subsecretaría de Educación Básica, Programas Prioritarios, PIEE, Reglas de Operación 2016. En: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/reglas-operacion-s244-2016.pdf>

¹⁸⁶ Cabe destacar la aprobación del programa auditivo oral para niños sordos en el CEBE “Fernando Wiese Eslava” de la Asociación Centro Peruano de Audición y Lenguaje (CPAL) en Lima, por un periodo de cinco años a partir del 1 de mayo del 2010, como una experiencia piloto por su trayectoria exitosa y los resultados obtenidos por la institución. Adicionalmente se ha inaugurado en Lima el colegio inclusivo Ludwig Van Beethoven, para niños y niñas con discapacidad auditiva, durante abril de 2010. En: Informe Estado peruano ante CDPCD, presentado el 08/07/2010.

¹⁸⁷ “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

¹⁸⁸ Directiva Ministerial N° 15 (2010).

¹⁸⁹ En Página web Ministerio de Educación: <http://www.minedu.gob.co/1621/article-82792.html>

¹⁹⁰ Página web CONADIS:

https://osconadis.weebly.com/uploads/3/8/7/5/38753747/presentaci%C3%B3n_sesi%C3%B3n_conadis__27_de_junio.pdf

calidad.¹⁹¹ “De Cero a Siempre” también ha logrado la construcción de la ruta de atenciones con enfoque diferencial y la formación del talento humano para favorecer una educación inicial inclusiva.¹⁹² “Chile Crece Contigo”, como parte del Sistema de Protección Social administrado por el Ministerio de Desarrollo Social, ha propiciado medidas y programas de educación inclusiva, entre los que cabe mencionar el implementado actualmente por la JUNJI para promover la Educación Parvularia Inclusiva: “Programa Educación de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales derivadas de una Discapacidad”. Dicho programa es desarrollado con el apoyo de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).¹⁹³

Iniciativas de carácter más específico encontramos en Perú, donde existen los centros que promueven el Programa de Intervención Temprana (PRITE). Estos centros son espacios educativos que brindan atención integral no escolarizada a niños menores de 3 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla por antecedentes tanto biológicos como socioambientales. Los profesionales especializados en Educación Especial ofrecen servicios como psicología, pedagogía especial, terapia física, ocupacional y de lenguaje.¹⁹⁴

76

1.2.8. TURISMO

El Programa “Gira de Estudios”, emprendido por Sernatur (Servicio Nacional de Turismo de Chile), desde el 2015 contempla la participación de las escuelas especiales, velando así por la inclusión e integración de jóvenes en situación de discapacidad.¹⁹⁵

¹⁹¹ En: http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Informe-final-Estrategia_de_Cero_a_Siempre-2010-2014.pdf -p 24-

¹⁹² Informe presentado por Colombia ante la CDPCP el 11/06/2013.

¹⁹³ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

¹⁹⁴ En: <http://www.ugel02.gob.pe/noticia/conoce-programa-intervencion-temprana-prite>

¹⁹⁵ En página web SENADIS: http://www.senadis.gob.cl/region/bio_bio/d/portadas/6240/senadis-biobio-despide-a-la-primera-escuela-especial-en-giras-de-estudios-convenio-sernatur-2016

1. 3. Los y Las Docentes

A nivel **docente**, la formación –terciaria o universitaria- resulta clave para lograr procesos educativos favorables a la inclusión. De la misma forma la capacitación continua, los cursos y jornadas en cuestiones de diversidad y derechos, estrategias pedagógicas y uso e implementación de TICs, por ejemplo, resultan fundamentales para que todos los agentes involucrados puedan dar cumplimiento efectivo a los derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

1.3.1. FORMACIÓN DOCENTE

La formación terciaria o universitaria en Educación Especial se encuentra en todos los países (en Paraguay, Colombia y Chile las opciones de formación son privadas, en su gran mayoría). En México, por ejemplo, existen 113 programas de Licenciatura dirigidos a formar personal especializado en discapacidad ofrecidos por 17 instituciones particulares y 46 públicas. 82 de ellos los ofrecen instituciones públicas. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial se imparte en 58 Escuelas Normales.¹⁹⁶ En Chile, incluso, se ha trabajado sistemáticamente con las universidades e institutos profesionales que imparten las carreras de pedagogías, con el propósito de compartir las necesidades de formación del profesorado que demanda la escuela actual, desarrollándose diversas actividades tales como la incorporación en las mallas curriculares de conocimientos y estrategias para educar en la diversidad.¹⁹⁷

Luego contamos, por un lado, con una cantidad importante de acciones que encabezan determinadas instituciones u organismos, con mayor o menor grado de centralización y, por el otro, acciones que

¹⁹⁶ Informe del Estado mexicano ante CDPCD, presentado el 04 de agosto de 2011.

¹⁹⁷ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

son promovidas por las entidades territoriales o los propios establecimientos educativos, cuando la descentralización administrativa es mayor.

En cuanto a las acciones del primer tipo, debemos mencionar la formación a docentes en educación inclusiva (el Centro Digital de Recursos de Educación Especial, en México, promueve la formación continua y permanente de los docentes, directivos, asesores técnicos y apoyos administrativos¹⁹⁸ y el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente –PRONAFCAP-, Perú, que también forma a docentes de Educación Especial)¹⁹⁹; en sistema de lecto-escritura en Braille (el INCI de Colombia ofrece formación, tanto virtuales como presenciales, en los cuales se utiliza el aplicativo llamado “Palabras y Cuentas”²⁰⁰); en promotores/promotoras de lectura (Programa de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el INCI de Colombia²⁰¹); y en formación en estrategias pedagógicas (INCI, Colombia).²⁰²

78

Las capacitaciones constituyen otro tipo de iniciativa frecuente. EL CENAREC costarricense, en el período comprendido entre el año 2003 al mes de marzo de 2010 ha impartido 675 cursos dirigidos a docentes, padres y madres de familia y personas con discapacidad. Estos cursos se distribuyen en tres categorías: Educación Inclusiva, Discapacidad y Estrategias Metodológicas y la tercera categoría referida a actividades institucionales, como seminarios y talleres. También se han realizado acciones destinadas a capacitar al personal de instituciones educativas en el uso del LESCO (Lengua de señas

¹⁹⁸ Informe del Estado mexicano ante CDPCD, presentado el 04 de agosto de 2011.

¹⁹⁹ “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

²⁰⁰ “Los maestros y familiares de las personas con limitación visual pueden acceder al aprendizaje del sistema de lecto-escritura Braille a través de esta estrategia virtual que les permite familiarizarse en forma interactiva por cuanto presenta una pizarra virtual en donde el punzón es remplazado por el mouse, con el cual se podrá escribir de derecha a izquierda como se hace de manera real. En la parte inferior de la pizarra se puede hacer la lectura de lo que se escribe en tinta y Braille; para el caso del ábaco se cuenta con modelos de cada uno de los ábacos (abierto y japonés) en los que se desarrollan los ejercicios como en el ábaco de forma real.” En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/software/palabrasycuentas/index.html>

²⁰¹ Informe presentado por Colombia ante la CDPCP el 11/06/2013.

²⁰² Respuesta de Colombia al cuestionario sobre la provisión de apoyo a las personas con discapacidad formulado por la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU. Octubre 2016.

costarricense, declarada lengua oficial) y la atención de las necesidades específicas y acompañamiento de la población con discapacidad.²⁰³ La CONAPDIS (Costa Rica) brinda asimismo capacitación a instituciones educativas.²⁰⁴ El INSOR (Instituto Nacional para Sordos) de Colombia, en el año 2012, realizó acciones de seguimiento y capacitación a personal docente para la atención educativa de calidad de niños y niñas con discapacidad auditiva.²⁰⁵ En el mismo país, el Proyecto ConverTIC ha capacitado, durante los años 2014 y 2015, a agentes educativos en el uso de software lectores de pantalla, al igual que en temas de páginas Web accesibles.²⁰⁶ En Perú, la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) ha desarrollado acciones de capacitación presencial y virtual para fortalecer el desarrollo profesional, complementado con la dotación de guías y manuales como soporte de los procesos pedagógicos.²⁰⁷ En Chile, a partir de 2016, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en colaboración con la Unidad de Educación Especial y el Programa Enlaces, han desarrollado actividades de capacitación para docentes con estudiantes que presentan NEE²⁰⁸ y la JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles chilena), con el apoyo de GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit), ofreció capacitación para el desarrollo de competencias en educación inclusiva.²⁰⁹

En cuanto a cursos, el INCI de Colombia realizó cursos virtuales dirigidos a agentes educativos en TIC, entre otros, en coordinación con Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

²⁰³ Informe presentado por Costa Rica el 28/03/2011 ante el CDPCD.

²⁰⁴ En: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/servicios.aspx

²⁰⁵ Informe presentado por Colombia ante la CDPCP el 11/06/2013.

²⁰⁶ Respuesta de Colombia al cuestionario sobre la provisión de apoyo a las personas con discapacidad formulado por la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU. Octubre 2016.

²⁰⁷ "Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas". En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

²⁰⁸ Entre éstas los más importantes son: a) curso e-learning denominado "Educación de la Diversidad y las NEE", ejecutado por la Universidad Central (años 2007-2008); b) bases curriculares de educación parvularia dirigido a profesores/as de las escuelas especiales que se desempeñan en el nivel de educación parvularia, desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Concepción; c) cursos en articulación con ENLACES y CPEIP denominados "Tic y estrategias pedagógicas para educar a estudiantes con discapacidad visual"; y d) "Uso de Tic en la educación de estudiantes que presentan Déficit Atencional". En: Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

²⁰⁹ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

y el Ministerio de Cultura.²¹⁰El INSOR de Colombia también realizó este tipo de actividades: desde el año 2011 ha implementado cursos virtuales y otras estrategias de capacitación a cuidadores, docentes y familia.²¹¹ En Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencias ofrece el curso de “Especialización en Educación Inclusiva” (2017).²¹²Entre los países que ofrecen jornadas como propuesta de formación podemos mencionar a Perú, a través de la DIGEBE, o a Chile, con jornadas a nivel nacional para educadoras diferenciales, educadoras de nivel inicial y otros agentes educativos (JUNJI -Junta Nacional de Jardines Infantiles chilena- con el apoyo de GTZ -Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit-, en el marco del Proyecto de Cooperación Internacional “Diseño e Implementación de Modelo de Atención Educativa de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en JUNJI”)²¹³.

Respecto a las acciones del segundo tipo, aquellas que llevan a cabo las entidades territoriales descentralizadas, el Ministerio de Educación colombiano entrega presupuesto adicional (20%) a las Secretarías de Educación de las entidades territoriales que cuenten con población con discapacidad para contratar toda formación básica en discapacidad. La formación debe contratarse con instituciones de educación superior o con otras instituciones que certifiquen experiencia en educación de agentes educadores bajo el enfoque de inclusión. Para la atención de población con discapacidad auditiva y visual, estos programas deben coordinarse con el INSOR y el INCI.²¹⁴En Chile, los establecimientos educacionales que cuentan con un Programa de Integración Escolar reciben

²¹⁰ Informe presentado por Colombia ante la CDPCP, el 11/06/2013.

²¹¹ Respuesta de Colombia al cuestionario sobre la provisión de apoyo a las personas con discapacidad formulado por la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU. Octubre 2016.

²¹² La Especialización busca fortalecer la formación de 1.100 docentes de todo el país en el enfoque de Educación Inclusiva. Se realiza en el contexto del Programa de Capacitación a Educadores para Mejoramiento de los Aprendizajes de Niños, Niñas, Jóvenes y Adultos del Paraguay es implementado por el Ministerio conjuntamente con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y financiado por el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE). En Página Web del Ministerio de Educación, sin mayores datos.

²¹³ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

²¹⁴ Directiva Ministerial N° 15 (2010).

subvenciones para capacitación y perfeccionamiento continuo en diversidad y NEE para el personal docente de Educación Regular y Especial de sus planteles.²¹⁵

Recapitulando, hasta aquí llegan los servicios que ofrecen los Estados en relación al eje institucional Escuela y que apunta a asegurar las condiciones necesarias para que el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes se cumpla mediante la construcción de ámbitos y prácticas inclusivas. Ahora bien, ¿qué acciones orientadas a la comunidad, la familia y los y las estudiantes emprenden los Estados para estos/estas últimos/as puedan acceder, permanecer y culminar exitosamente la escolaridad obligatoria?

2. EJE INSTITUCIONAL FAMILIA

2.1. La Comunidad

A nivel **Comunidad**, la inclusión de estudiantes con discapacidad en los circuitos escolares requiere una serie de acciones, emprendidas a distintos niveles, enfocadas a modificar conductas, prejuicios y actitudes negativas y estigmatizadoras hacia las personas con discapacidad. Con lo cual es fundamental sensibilizar a las comunidades respecto de los derechos de este colectivo, para favorecer su plena inclusión social, fortalecer las relaciones de convivencia, el disfrute y el respeto de la diversidad característica de los grupos humanos. Con estas ideas como meta se llevan a cabo distintas propuestas de *concientización*.

2.1.1. CONCIENTIZACIÓN

²¹⁵ Decreto N° 170 del Ministerio de Educación (2010).

Distinguiremos aquellas acciones encaminadas a modificar actitudes discriminadoras y perjudiciales para la inclusión social de las personas con discapacidad, de las iniciativas emprendidas a favor de los derechos educativos de los y las estudiantes con discapacidad. Por un lado, existe la intención de concientizar acerca de los derechos de un colectivo y, por otro, dar a conocer y fortalecer puntualmente sus derechos educativos.

En el primer caso, contamos con las campañas y movilizaciones que lleva a cabo, por ejemplo, el SAANEE (Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las NEE) de Perú²¹⁶ o los pasacalles y festivales artísticos y deportivos para la revalorización de las personas con discapacidad, organizados por la DIGEBE (Dirección General de Educación Básica Especial, Perú).²¹⁷

En la segunda situación, el CENAREBE peruano realiza acciones a favor de sensibilizar en materia de derechos educativos²¹⁸. Existen concursos nacionales que buscan difundir las buenas prácticas inclusivas en el área educativa como el “Concurso Nacional de Experiencias Exitosas” organizado tanto en México²¹⁹ como en Perú²²⁰ o el “Concurso de Pintura Mi Colegio es de Todos”, en Chile.²²¹ Otras actividades también incluyen foros y conferencias internacionales a fin de intercambiar experiencias, como las realizadas en el marco de la Campaña Nacional de Sensibilización y

²¹⁶ “Edudatos No 26: Educación Básica Especial en el Perú”, en Repositorio MINEDU: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5189>

²¹⁷ “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

²¹⁸ “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

²¹⁹ Organizado por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), en colaboración con la Subsecretaría de Educación Básica a través del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

En: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=4319&id_opcion=&op=214

²²⁰ Organizado y ejecutado por la DIGEBE, hasta el 2012 y durante cinco años consecutivos. En “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

²²¹ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

Movilización por la Educación Inclusiva organizadas por la DIGEBE, en Perú, entre los años 2009 y 2011; o conferencias de prensa y spots radiales (DIGEBE, Perú), con los mismos objetivos.²²²

En las escuelas, a su vez, se promueven actividades participativas en este sentido (Programa “Convivir”, Costa Rica).²²³ De igual forma, existen otros mecanismos destinados a prevenir y sancionar la discriminación escolar tales como la Política de Convivencia Escolar (Chile), cuyo objetivo es fomentar una convivencia escolar inclusiva, y la Superintendencia de Educación Escolar, que recibe denuncias por estos casos.²²⁴

2.2. La Familia

A nivel **familiar**, es fundamental que se garantice el derecho a la vivienda como parte de la realización integral de un conjunto de derechos necesarios para el tránsito educativo exitoso de los y las estudiantes con discapacidad. Si bien en este apartado es la única categoría que aparece, más adelante, en las categorías correspondientes a servicios de Salud, Transferencias Monetarias o Subsidios, por ejemplo, se notará que la familia es también destinataria indirecta de esos beneficios. No se incluyen aquí porque sus titulares de derechos –que habilitan a recibir la prestación- son las niñas, niños y adolescentes en sí mismos, no las familias.

²²² En “Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas”. En: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>

²²³ El departamento de Convivencia de la Dirección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública es responsable de la ejecución del programa y brinda asesoría técnica como apoyo al desarrollo de la estrategia. Cuenta con el respaldo del Programa Conjunto “Redes de Convivencia - Comunidades sin Miedo”, del Fondo Naciones Unidas España en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En: <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-convivir>

²²⁴ Respuesta de Chile a Lista de Cuestiones 15/12/2015.

2.2.1. VIVIENDA

En referencia al derecho a tener una vivienda, el gobierno federal de México, por intermedio de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), otorga un apoyo económico dirigido a los hogares en situación de pobreza, que vivan en localidades rurales clasificadas como de alta o muy alta marginación. Estos apoyos están orientados a: adquisición o edificación (construcción) de una Unidad Básica de Vivienda Rural (UBVR); o ampliación o mejoramiento de la vivienda existente. Se da prioridad al beneficio a los solicitantes con discapacidad o que uno de sus dependientes económicos tenga alguna discapacidad.

En Chile, el Ministerio de Vivienda y Urbanismo ofrece dos alternativas: los subsidios dentro del Programa Fondo Solidario de Elección de Vivienda y los subsidios para Grupos Emergentes y para Sectores Medios. Ambos contemplan beneficios cuando el o la postulante al subsidio habitacional o alguno de los/las integrantes de su grupo familiar es una persona con discapacidad.²²⁵

2.3. Las y Los Estudiantes con Discapacidad

A nivel **estudiantil**, comenzaremos destacando aquellas acciones estatales que tienen como fin la *promoción del bienestar*. Contamos con las que entregan complementos nutricionales a los y las estudiantes, generalmente en el ámbito educativo, con el objetivo de promover no sólo hábitos alimenticios saludables y pautas de higiene sino también apuntando a mejorar sus capacidades de aprendizaje y favorecer, de esta forma, la permanencia escolar (Alimentación).

²²⁵ En: <http://discapacidadcurico.cl/postulacion-vivienda-para-personas-con-discapacidad/> y www.serviu.cl

Son necesarias, en la misma línea, iniciativas vinculadas a facilitar u otorgar productos, ya sean equipos, dispositivos, instrumentos, tecnologías y software, fabricados especialmente o disponibles en el mercado para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación de los y las estudiantes con discapacidad. Estas Ayudas Técnicas fortalecen su proceso de aprendizaje y promueven su permanencia dentro del centro educativo en igualdad de condiciones que el resto de los y las estudiantes.

La Salud también es un derecho a garantizar. No solamente debemos referirnos aquí a servicios de rehabilitación sino, con un criterio más amplio, considerar la atención temprana, los tratamientos médicos, servicios psicológicos y aquellos dirigidos a favorecer la integración social, que permitan un diagnóstico precoz, el abordaje adecuado y la reducción de los daños en la salud.

Una alimentación saludable, controles de crecimiento y desarrollo a tiempo y permanencia escolar son fomentados, como veremos, a través de Incentivos Monetarios con una atención particular a la discapacidad. En esta misma dirección, los Subsidios a personas con discapacidad, ya sea que permitan el acceso a otros beneficios en salud o no, son otra herramienta para garantizar derechos.

Con la finalidad de contribuir a una mayor igualdad educativa y favorecer la permanencia en el sistema educativo, y por ende influir en el mejoramiento de la calidad de vida, los Estados implementan las Becas Escolares, para fomentar la *accesibilidad económica* de las y los estudiantes con discapacidad a su educación.

El Transporte, al que se hizo referencia al comienzo de este capítulo, permite la movilidad necesaria hacia las instituciones educativas y otros centros relevantes en la vida de estos y estas estudiantes. Por ende es de suma relevancia que los Estados aseguren este tipo de medidas, dirigidas a favorecer la *accesibilidad geográfica*.

Sucintamente entonces contamos con medidas estatales dedicadas a ofrecer Alimentación, Ayudas Técnicas, Salud, Incentivos Monetarios Condicionados, Subsidios, Becas Escolares y Transporte a los y las niñas y adolescentes con discapacidad que se encuentran escolarizados. Iniciemos con más detalle el recorrido.

2.3.1. ALIMENTACIÓN

En las iniciativas de carácter universal, destacan el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma (Perú) que, adicionalmente, busca promover la participación y la corresponsabilidad de la comunidad local²²⁶ y el Programa de Alimentación Saludable y Control Sanitario, de Paraguay.²²⁷

Posteriormente, existen programas de tipo universal pero que priorizan a los y las estudiantes con discapacidad, como es el caso del “Programa de Alimentación Escolar” (PAE) en Colombia. Aquí cada entidad territorial dependiendo de los recursos disponibles hará la priorización de las instituciones educativas y definirá el número de beneficiarios, considerando la descentralización administrativa que opera en el país.²²⁸

Entre los programas que orientan su atención a los y las estudiantes con discapacidad, entre otros grupos vulnerables, existe el Programa de Alimentación y Nutrición del Escolar y del Adolescente (PANEA), en Costa Rica,²²⁹ y el “Programa de Abasto Social de Leche” (México) cuyo objetivo es

²²⁶ En Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social:

http://www.peru.gob.pe/directorio/pep_directorio_detalle_institucion.asp?cod_institucion=14219

²²⁷ A cargo del Ministerio de Educación y Cultura. En: <https://www.mec.gov.py/cms/>

²²⁸ En página web del Ministerio de Educación Nacional:

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-de-Alimentacion-Escolar-PAE-/ETC/350643:Priorizacion-y-focalizacion> y <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-349942.html>

²²⁹ En página web del Ministerio de Educación Pública: <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-de-alimentacion-y-nutricion>

contribuir al cumplimiento efectivo del derecho social a la alimentación, facilitando el acceso de personas con bajos ingresos al consumo de leche fortificada de calidad, a un precio preferencial por litro. En forma complementaria lleva a cabo la adquisición de leche nacional en apoyo a la comercialización de lácteos producido por ganaderos nacionales.²³⁰ En Costa Rica, a través del Programa “Pobreza y Discapacidad” (Eje de Promoción), el CONAPDIS contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en condición de pobreza y en estado de abandono y/o riesgo social, entregando subsidios a personas con discapacidad menores de 65 años para invertir en complementos nutricionales.²³¹

Como iniciativa específica encontramos, en Chile, las Dietas Balanceadas (SENADIS conjuntamente con la JUNAEB -Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas-), que proveen a las Escuelas Especiales de alimentos que se ajuste a las necesidades de niños, niñas y adolescentes con dificultades de deglución.²³²

2.3.2. AYUDAS TÉCNICAS

La forma privilegiada elegida por los Estados para asegurar ayudas técnicas a los y las estudiantes con discapacidad es el financiamiento. El “Programa de Ayudas Técnicas para Estudiantes con Discapacidad”, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, brinda apoyos económicos para estudiantes que presentan una condición de discapacidad permanente.²³³ El SENADIS de Chile financia total o parcialmente ayudas técnicas, mediante sus dos modalidades: la del “Programa Regular” y las del “Subsistema de Protección Social Seguridades y Oportunidades” (ex Chile

²³⁰ En: <https://www.gob.mx/sedesol/acciones-y-programas/abasto-de-leche-liconsa> y <http://plataformacelac.org/programa/21>

²³¹ Página web CONAPDIS: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/subsidios.aspx

²³² Página web SENADIS: http://www.senadis.gob.cl/pag/141/1207/trabajo_intersectorial

²³³ En: <http://juntas.mep.go.cr/programas-de-equidad/ayudas-tecnicas/>

Solidario).²³⁴ Los recursos económicos pueden estar destinados, de igual forma, a las entidades territoriales o a los centros educativos. En Colombia, el Ministerio de Salud y Protección Social efectúa anualmente una distribución de recursos del presupuesto para apoyar los planes territoriales de atención a la discapacidad, en cuanto a productos de apoyos, entre otras prestaciones.²³⁵ En Costa Rica, mediante el Departamento de Educación Especial, se otorga financiamiento a los centros educativos secundarios, que tienen como parte de su matrícula estudiantes en condición de discapacidad, previa presentación de proyectos que apoyen a dichos estudiantes.²³⁶

La otra alternativa es la existencia de un conjunto de procesos y procedimientos de otorgamiento de productos de apoyo. En Colombia existen los Bancos de Productos de Apoyo (BPA), no incluidos en el Plan Obligatorio de Salud (POS). Las Secretarías Departamentales de Salud han creado y administran los BPA, con el apoyo financiero del Ministerio de Salud y Protección Social. Con base en los lineamientos establecidos por el Ministerio, se entregan a población debidamente focalizada, y según prescripción médica.²³⁷

88

2.3.3. SALUD

En materia de prevención y detección temprana de la discapacidad, hallamos el Plan Obligatorio de Salud (POS), en Colombia, que incluye la vacunación con el fin de reducir la incidencia y mortalidad por enfermedades inmunoprevenibles.²³⁸ En Paraguay, la Secretaría Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) es la institución del Estado que tiene la función de formular,

²³⁴ En: http://www.senadis.gob.cl/pag/386/1649/proceso_de_financiamiento_ayudas_tecnicas_2017

²³⁵ En la actualidad, se transfieren recursos a las 36 entidades Territoriales (32 departamentos y 4 distritos). En: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>

²³⁶ En: <http://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2016/02/ProyectosLey8283.pdf>

²³⁷ En: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>

²³⁸ El régimen subsidiado en salud, creado por la Ley 100 de 1993, es el mecanismo mediante el cual la población más vulnerable y sin capacidad de pago, puede acceder al conjunto de tecnologías en salud. En: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>

impulsar y vigilar el cumplimiento de estos servicios.²³⁹ El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Nacional) es una institución pública mexicana de asistencia social que atiende a la población con discapacidad y en riesgo potencial de presentarla, así como a sus familias, a través del “Programa de Prevención, Rehabilitación e Inclusión social de las Personas con Discapacidad y sus Familias”.²⁴⁰ En Chile, en el ámbito del Plan de Acceso Universal de Garantías Explícitas en Salud (el Plan AUGE), se realizan controles auditivos, visuales y detección de displasia broncopulmonar y displasia de cadera, entre otros estudios. Más aún, en coordinación con el Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Chile (INTA), se implementan dos programas orientados a la prevención del retardo mental del recién nacido: el de fenilcetonuria y el de hipotiroidismo.²⁴¹

En relación a tratamientos o servicios de atención médica, ya mencionamos al POS colombiano y los servicios que ofrece el SENADIS de Paraguay. Debemos sumar a Perú, en este nivel, con el Seguro Integral de Salud (SIS)²⁴² y a Chile, con el Plan AUGE, también conocido como Régimen General de Garantías Explícitas en Salud (GES). Cubren algunos tratamientos relacionados a discapacidad física y psíquica y adicionalmente incorporan los componentes biomédicos de la discapacidad de origen sensorial.²⁴³

Los servicios de rehabilitación son ofrecidos por el POS de Colombia; el SENADIS de Paraguay; el DIF Nacional (México);²⁴⁴ el Instituto Nacional de Rehabilitación peruano (INR), encargado de la investigación, docencia, y atención especializada en el campo de la rehabilitación de la persona con

²³⁹ En: <https://www.paraguay.gov.py/senadis>

²⁴⁰ En: <https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/centros-de-rehabilitacion>

²⁴¹ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012.

²⁴² En: http://www.sis.gob.pe/Portal/quienes_somos/objetivos.html

²⁴³ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012 y <https://www.fonasa.cl/sites/fonasa/beneficiarios/coberturas/auge>

²⁴⁴ En: <https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/centros-de-rehabilitacion>

discapacidad²⁴⁵; y, en Costa Rica, más allá de que la legislación nacional sostiene que a ninguna persona se le puede negar el acceso a los servicios públicos de salud por su condición de discapacidad, existe un hospital especializado en rehabilitación, perteneciente a la Caja Costarricense de Seguro Social.²⁴⁶ Además cuentan con el CENARE, que es el Centro Nacional de Rehabilitación Humberto Araya Rojas, donde se atienden personas con patologías de alta complejidad médica.²⁴⁷

En cuanto a los servicios especializados que, desde el área de la salud, abordan la inclusión social, podemos referirnos al “Programa de Prevención, Rehabilitación e Inclusión social de las Personas con Discapacidad y sus Familias”, brindado por el DIF Nacional en México y el “Programa Puente”, del sistema “Chile Solidario”, que facilita la transición de familias y personas hacia otros procesos de integración social. Dentro de este sistema se encuentra el dirigido a familias en situación de pobreza extrema: cuando en la familia hay niños/as con discapacidad en condiciones de estudiar, estos/as deben estar incorporados al sistema educacional, regular o especial.²⁴⁸ Hay que mencionar, del mismo modo, al subsistema “Chile Cuida” que tiene como propósito, acompañar y apoyar a las personas mayores, niños, niñas, adolescentes y adultos en situación de discapacidad y dependencia, así como a su red de apoyo conformado por el/la cuidador/a y su familia. El acceso a estos servicios es coordinado por las municipalidades y consiste en visitas directas a los hogares realizadas por funcionarios del municipio, para que las personas en situación de dependencia y discapacidad accedan a la red comunal de servicios que entrega el Estado, como ayudas técnicas, orientación, atención domiciliaria, adaptaciones en el hogar, entre otros. También implica un seguimiento permanente a los hogares, a través de visitas y llamadas telefónicas, con el objetivo de reconocer los avances y nuevas necesidades que surjan en el hogar.²⁴⁹

²⁴⁵ En: <http://www.inr.gob.pe/home/institucional/verInstitucional/17>

²⁴⁶ En: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tema/salud.aspx

²⁴⁷ En: <http://www.ccss.sa.cr/hospitales?v=1>

²⁴⁸ Informe del Estado de Chile ante el CDPCD, presentado el 14/08/2012 y <http://www.ips.gob.cl/servlet/internet/content/1421810829144/chile-solidario>

²⁴⁹ En: <http://www.chilecuida.gob.cl/preguntas-frecuentes-general/#6>

Finalmente, la cobertura de los servicios de salud también puede efectuarse a través de apoyos económicos, como es el caso de Costa Rica que, a través de la CONAPDIS, ofrece subsidios a las personas beneficiarias del Programa Pobreza y Discapacidad (Eje de Promoción) para acceder a medicamentos especializados.²⁵⁰ En Chile el “Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad” (SENADIS) ha ofrecido financiamiento a proyectos significativos para las personas con discapacidad en el ámbito de la salud.²⁵¹

Mención aparte merece la estrategia denominada Rehabilitación basada en Comunidad (RBC) o Desarrollo Inclusivo Basado en Comunidad o con Base Comunitaria. Es una estrategia de desarrollo socioeconómico que facilita mecanismos para satisfacer necesidades básicas, crear oportunidades y desarrollar capacidades, tomando en cuenta los recursos (humano, físico, económico, entre otros) existentes en el entorno comunitario. Su meta es la reducción de la pobreza, la equiparación de oportunidades, el ejercicio de los derechos y deberes y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad, sus familias y la comunidad, de manera que aporten a la construcción de una sociedad inclusiva. Su pilar fundamental es la organización y articulación de todos los actores sociales presentes en una comunidad, con participación activa de las personas con discapacidad, sus familiares y organizaciones, convocando la participación intersectorial, a los gobiernos locales y a otros actores sociales públicos o privados relevantes. Se encuentra presente en Paraguay,²⁵² Colombia,²⁵³ Perú,²⁵⁴ y Chile, donde la SENADIS, desde su “Programa Fortalecimiento a la Red de RBC”, fortalece y articula la oferta de prestaciones tanto de la red pública como

²⁵⁰ Página web CONAPDIS: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/subsidios.aspx

²⁵¹ En: http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/1714/publicadas-bases-de-fondos-concursables-para-la-inclusion-social-de-personas-con-discapacidad-senadis-2012

²⁵² Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial Desarrollo Inclusivo con Base Comunitaria: Una estrategia para la inclusión social de las personas con discapacidad y el desarrollo de las comunidades desde el enfoque de Derechos Humanos. 2011. Pág. 8. En: http://www.senadis.gov.py/archivos/documentos/planpcd2016_qejxu13v.pdf

²⁵³ En: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>

²⁵⁴ En: <http://www.minsa.gob.pe/index.asp?op=51¬a=25685>

privada.²⁵⁵ Este programa permite a entidades de RBC públicas o privadas acceder a financiamiento para iniciativas en la línea de gestiones territoriales relevantes.²⁵⁶

2.3.4. INCENTIVOS MONETARIOS CONDICIONADOS

En general, este tipo de iniciativas son de carácter universal pero con un enfoque que prioriza las necesidades de las personas con discapacidad. Las condiciones para recibir el beneficio consisten en cumplir con los controles de salud y crecimiento establecidos y la asistencia al centro escolar correspondiente. En el territorio colombiano existe el programa “Más Familias en Acción” que entrega un incentivo de salud por cada familia con uno o más niños y niñas menores de 6 años de edad. El incentivo de educación es individual y se entrega a familias con niños, niñas o adolescentes entre 4 y 18 años de edad que estén en el sistema escolar. “Más Familias en Acción” entrega tres incentivos en educación diferenciados e independientes por edad, grado o condición del participante; uno de ellos corresponde a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que estudian y están identificados por el Ministerio de Salud y Protección Social y por el Sistema de Matrícula Escolar.²⁵⁷ Los usuarios del programa “Juntos”, en Perú, son hogares en condición de pobreza prioritariamente de las zonas rurales, integrados por gestantes, niños(as), adolescentes y/o jóvenes hasta que culminen la educación secundaria o cumplan diecinueve (19) años, lo que ocurra primero. El programa, a través del Sistema de Información de Transferencias Condicionadas (SITC), registra información acerca del tipo de discapacidad de los miembros objetivos.²⁵⁸

²⁵⁵ http://www.senadis.gob.cl/pag/443/1724/convocatoria_2017_programa_fortalecimiento_a_la_red_de_rehabilitacion_con_base_comunitaria

²⁵⁶ En: <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/ver/52379>

²⁵⁷ En: <http://www.prosperidadsocial.gov.co/que/fam/famacc/Paginas/default.aspx>

²⁵⁸ Al tercer trimestre 2016, “Juntos” ha atendido a 6.497 miembros objetivos con discapacidad. En: <http://www.juntos.gob.pe/> y <https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/index.php/gestion/gestion-publica/ministerio-de-desarrollo-e-inclusion-social/350-informacion-sobre-politicas-o-buenas-practicas-realizadas-por-los-programas-sociales-del-ministerio-de-desarrollo-e-inclusion-social-en-relacion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad.html>

2.3.5. SUBSIDIOS

Los Estados entregan aportes monetarios mensuales asociados a la condición de discapacidad y pobreza y, en algunos casos, su percepción permite el acceso a determinados servicios sanitarios.

Chile cuenta con el Subsidio Familiar para Personas con Certificación de Invalidez y con Discapacidad Mental, enfocado a personas de escasos recursos con familiares con certificación de invalidez y/o personas con discapacidad mental (causantes). Los causantes de este subsidio familiar también tienen derecho a prestaciones médicas, preventivas y curativas, y odontológicas gratuitas en los servicios de salud. Este subsidio lo paga el Instituto de Previsión Social (IPS).²⁵⁹ Este Instituto también entrega otros dos tipos de subsidios: uno es el Subsidio por Discapacidad Mental e Invalidez, destinado a personas con discapacidad mental, menores de 18 años y pertenecientes a familias vulnerables o carentes de recursos. La entrega de este beneficio da derecho a recibir atención médica gratuita en consultorios y hospitales del Servicio Nacional de Salud²⁶⁰. El otro es el Subsidio Familiar para Personas De Escasos Recursos (Ley Nº 18.020) o Subsidio Único Familiar (SUF): un beneficio destinado a personas de escasos recursos que no son trabajadores afiliados a un sistema previsional. Entre otros destinatarios, se otorga a familias que posean integrantes con discapacidad, de cualquier edad y que participen de los programas de salud establecidos por el Ministerio de Salud para la atención infantil (hasta los 8 años). Por los niños mayores de 6 años se debe acreditar, además, que son estudiantes regulares de la enseñanza básica, media, superior u otras equivalentes, en establecimientos del Estado o reconocidos por éste. En el caso de los *inválidos* o *deficientes mentales*, su monto es el doble del establecido.²⁶¹ Por último, el CONAPDIS de Costa Rica, mediante el programa

²⁵⁹ En: <http://www.registrosocial.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/Guia-1-de-Beneficios-Sociales-2017-4.0.pdf>

²⁶⁰ Página web del IPS: <http://www.ips.gob.cl/servlet/internet/content/1421810798758/subsidios-personas-discapacidad-menores-a-18-anos>

²⁶¹ En: <http://www.ips.gob.cl/servlet/internet/content/1421810799037/subsidio-familiar-personas-escasos-recursos> (La cursiva es mía).

denominado Pobreza y Discapacidad (eje de Promoción), ofrece mensualidades a personas con discapacidad menores de 65 años, en condición de pobreza²⁶².

2.3.6. BECAS ESCOLARES

Para cubrir los costos económicos derivados de la educación, el FONABE en Costa Rica, brinda ayuda a estudiantes de familias de escasos recursos económicos, para que cursen y concluyan, con éxito, el proceso educativo. Los niños, niñas y adolescentes con NEE ubicados en las modalidades educativas estimulación temprana, preescolar, primaria y secundaria y que presenten condición de vulnerabilidad económica y educativa, reciben la asignación de una beca.²⁶³ La Secretaría de Educación Pública en México entrega becas a aquellas o aquellos estudiantes que se encuentren inscritos o inscritas en el bachillerato escolarizado público para estudiantes con discapacidad con el fin de fomentar el desarrollo profesional en personas con capacidades diferentes.²⁶⁴

94

2.3.7. TRANSPORTE

En este terreno, son acciones de tipo universal las que ofrece Paraguay con el boleto estudiantil para transporte público para los y las estudiantes de Educación Inicial, Educación Básica y Nivel Medio de las instituciones educacionales públicas y privadas subvencionadas por el Estado. El boleto estudiantil tiene un costo equivalente a la mitad del precio común del pasaje respectivo.²⁶⁵ En Chile la Tarjeta Nacional Estudiantil es un beneficio administrado por JUNAEB que acredita la calidad de estudiante regular de Enseñanza Básica, Media o Superior y que hace efectiva la gratuidad o rebaja en el pago

²⁶² Página web CONAPDIS: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/subsidios.aspx

²⁶³ http://www.fonabe.go.cr/Becas/TiposBecas/Paginas/Estudiantes_Necesidades_Educativas_Especiales_Dis capacidad.aspx

²⁶⁴ En: <http://www.becas.sep.gob.mx/beca/372/show>

²⁶⁵ En: <http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/1881/establece-el-boleto-estudiantil>

de la tarifa de los servicios de locomoción colectiva.²⁶⁶En Perú, existe el Pasaje Estudiantil para estudiantes de Enseñanza Básica Regular y Especial: pases libres o con costo diferenciado a ser usados en los días y horarios escolares.²⁶⁷

En cuanto a medidas específicas, ya hice mención a las Becas Individualizadas de Transporte Estudiantil Diferenciadas para uso de estudiantes con NEE, en Costa Rica. En el mismo país, a través del programa Pobreza y Discapacidad (eje de Promoción), se ofrece transporte a personas con discapacidad menores de 65 años, en condición de pobreza.²⁶⁸



Hasta aquí, he ofrecido una descripción de los programas y proyectos hallados, organizados en función de los dos ejes necesarios para lograr momentos educativos significativos. Como ha quedado expuesto en las páginas anteriores, es posible reunir estas iniciativas y agruparlas bajo categorías más particulares, en cualquiera de los ejes que consideremos. Esto es así porque el universo de prestaciones ofrecido por los distintos Estados guarda, en su mayoría, gran similitud. En otras palabras, los esfuerzos estatales encaminados a poner en práctica el modelo de inclusión educativa van en una misma dirección en todos los países bajo análisis. Gráficamente, entonces, puede expresarse de la siguiente manera:

²⁶⁶ En: <https://www.junaeb.cl/que-es-la-tne>

²⁶⁷ En: http://www.minedu.gob.pe/files/1374_201201190946.pdf

²⁶⁸ Página web CONAPDIS: http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/subsidios.aspx



GRÁFICO II. LA INTERACCIÓN DE LOS EJES INSTITUCIONALES ESCUELA/FAMILIA QUE CONFIGURAN EL MOMENTO EDUCATIVO Y LOS TIPOS DE ACCIONES ENCARADAS EN CADA NIVEL.

Desde una perspectiva amplia podemos, pues, afirmar la similitud en el tipo de prestaciones ofrecidas en los países. Sin embargo, una mirada más atenta sobre sobre esta inicial similitud puede arrojar conclusiones interesantes. Para eso es necesario centrarnos en lo que sucede en cada uno de los países, razón por la cual el gráfico que sigue resulta de utilidad.

	TIPOS DE ACCIONES	ACCIONES	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	MÉXICO	PARAGUAY	PERÚ	
EJE INSTITUCIONAL FAMILIA	TRANSPORTE	BOLETO ESTUDIANTIL	✓		✓		✓	✓	
	BECAS	BECAS ESCOLARES			✓	✓			
	SUBSIDIOS	SUBSIDIOS	✓		✓				
	INCENTIVOS MONETARIOS	INCENTIVOS MONETARIOS CONDICIONADOS		✓				✓	
	SALUD	REHABILITACIÓN BASADA en COMUNIDAD		✓	✓			✓	✓
		APOYOS ECONÓMICOS		✓		✓			
		SERVICIOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL		✓			✓		
		SERVICIOS DE REHABILITACIÓN		✓	✓	✓	✓	✓	✓
		TRATAMIENTOS MÉDICOS		✓	✓	✓		✓	✓
	SERVICIOS de PREVENCIÓN		✓	✓		✓	✓		
	AYUDAS TÉCNICAS	OTORGAMIENTO de PRODUCTOS FINANCIAMIENTO	✓	✓	✓				
	ALIMENTACIÓN	COMPLEMENTOS NUTRICIONALES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	VIVIENDA	APOYO ECONÓMICO para ADQUIRIR, EDIFICAR o MEJORAR VIVIENDA.	✓			✓			
CONCIENCIACIÓN	ACCIONES INSTITUCIONALES en FAVOR de los DERECHOS EDUCATIVOS de las PCD		✓		✓				
	CONCURSOS, FOROS, ACCIONES DE PRENSA Y DIFUSIÓN NACIONAL en FAVOR de los DERECHOS EDUCATIVOS de las PCD		✓			✓		✓	
	CAMPAÑAS y MOVILIZACIONES en FAVOR de los DERECHOS de las PCD							✓	
EJE INSTITUCIONAL ESCUELA	FORMACIÓN DOCENTE	FINANCIAMIENTO para FORMACIÓN CURSOS	✓	✓					
		CAPACITACIONES	✓	✓		✓	✓		
		FORMACIÓN en EDUCACIÓN INCLUSIVA	✓	✓	✓		✓		
		FORMACIÓN TERCIARIA O UNIVERSITARIA	✓	✓	✓	✓	✓		
	TURISMO	VIAJES de ESTUDIO		✓					
PRIMERA INFANCIA	HERRAMIENTAS para CONSTRUIR ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS en PRIMERA INFANCIA y otros RECURSOS	✓	✓						
SERVICIOS DE EDUCACIÓN COMÚN Y ESPECIAL	AULAS DE APOYO ESPECIALIZADAS NIVEL DE EDUCACIÓN ESPECIAL	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	ESTRATEGIAS PARALELAS de REFUERZO FINANCIAMIENTO	✓	✓	✓			✓		
	ENTIDADES de APOYO a la INCLUSIÓN DOCENTES ESPECIALIZADOS	✓	✓	✓	✓		✓		
	FIJOS E ITINERANTES		✓		✓	✓	✓		
MATERIALES DIDÁCTICOS ACCESIBLES	FINANCIAMIENTO		✓	✓	✓	✓			
ADECUACIONES DIDÁCTICO PEDAGÓGICAS	TEXTOS Y OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS ADAPTADOS	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
SEGURIDAD	ADAPTACIONES, AJUSTES, DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	IMPLEMENTACIÓN, PREVENCIÓN Y EVALUACIÓN en SISTEMAS de ALERTA para EMERGENCIAS	✓		✓					
ACCESIBILIDAD TECNOLÓGICA	APLICACIONES que FACILITAN el ACCESO a CONTENIDOS DIGITALES		✓	✓					
	KITS TECNOLÓGICOS ACCESIBLES	✓		✓	✓	✓			
	PRESUPUESTO para ADQUIRIR TICs	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ACCESIBILIDAD FÍSICA	COMPUTADORAS PERSONALES	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	NORMATIVA TÉCNICA para ACCESIBILIDAD en INSTITUCIONES PÚBLICAS	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ALIANZAS OSC	FINANCIAMIENTO para CONSTRUCCIÓN de RAMPAS; ADECUACIÓN de SANITARIOS y otros		✓	✓	✓				
ALIANZAS OSC	COORDINACIÓN de ACCIONES SECTOR PÚBLICO y PRIVADO	✓				✓	✓		
PRESUPUESTO	PRESUPUESTO ESPECÍFICO		✓			✓			
NORMATIVA ESPECÍFICA	NORMATIVA ESPECÍFICA	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	TIPOS DE ACCIONES	ACCIONES	CHILE	COLOMBIA	COSTA RICA	MÉXICO	PARAGUAY	PERÚ	

CUADRO V. ACCIONES OFRECIDAS POR LOS ESTADOS LATINOAMERICANOS ORGANIZADAS EN TIPOS, DE ACUERDO A LOS DOS EJES INSTITUCIONALES FUNDANTES DEL MOMENTO EDUCATIVO.

A pesar de la similitud inicial de las medidas emprendidas por los Estados, una serie de observaciones permitirá complejizar este hecho inicial.

La primera observación responde a la pregunta por los países que mayor cantidad de prestaciones brindadas registra. Esos países son Chile y Colombia. Colombia también se revela como el que mayor uso hace del financiamiento, dada su estructura administrativa descentralizada, que otorga recursos económicos a sus entidades territoriales para que ellas asuman la gestión de gran parte de los servicios educativos para estudiantes con discapacidad. En tercer lugar encontramos a Costa Rica, Estado que, luego de Colombia y Chile, hace uso frecuente de la derivación de recursos financieros a sus entidades descentralizadas. Después se ubican Perú y México, este último recurriendo asimismo a la estrategia de la derivación de recursos financieros, aunque en menor medida y sin descuidar el carácter federal que lo caracteriza. Paraguay es el país que menor cantidad de prestaciones entrega para la atención educativa de sus estudiantes con discapacidad, más allá de que ningún país implementa la totalidad de categorías que fueron decantando en la búsqueda de información.

Una segunda observación, en línea con los principios del modelo de educación inclusiva, es la pervivencia de la Educación Especial. La mayoría de los países conservan esta modalidad educativa, guardándose de apuntar que se reserva para situaciones donde la inclusión no sea posible. El único caso donde no se registró la mención de esta modalidad es Colombia que cuenta, en cambio, con las denominadas “aulas de apoyo especializadas”. Este tipo de alternativas no están exentas de cuestionamiento ya que, principalmente, se las tilda de continuar perpetuando la segregación y el etiquetamiento de los y las estudiantes que no pueden adaptarse a las pautas de la escuela regular y de no generar un verdadero cambio en la estructura educativa. Paraguay también posee esta opción, estableciendo un punto intermedio entre la Educación Común y la Especial.

En tercer lugar, y si atendemos a los tipos de acciones y a las acciones *per se* brindadas, notaremos que los Estados ponen a disposición de sus destinatarios una mayor cantidad de prestaciones correspondientes al eje institucional escolar que al familiar. Expresado de otra forma, no sólo hay

más cantidad de tipos sino que en este eje se encuentran la mayor cantidad de prestaciones ofrecidas por todos los países: normativa específica (Normativa); normativa técnica para accesibilidad a instituciones públicas (Accesibilidad Física); computadoras personales (Accesibilidad Tecnológica); adaptaciones y diversificación curricular (Adecuaciones didáctico-pedagógicas); textos y otros materiales didácticos adaptados (Materiales Didácticos Accesibles); y formación terciaria o universitaria (Formación Docente).

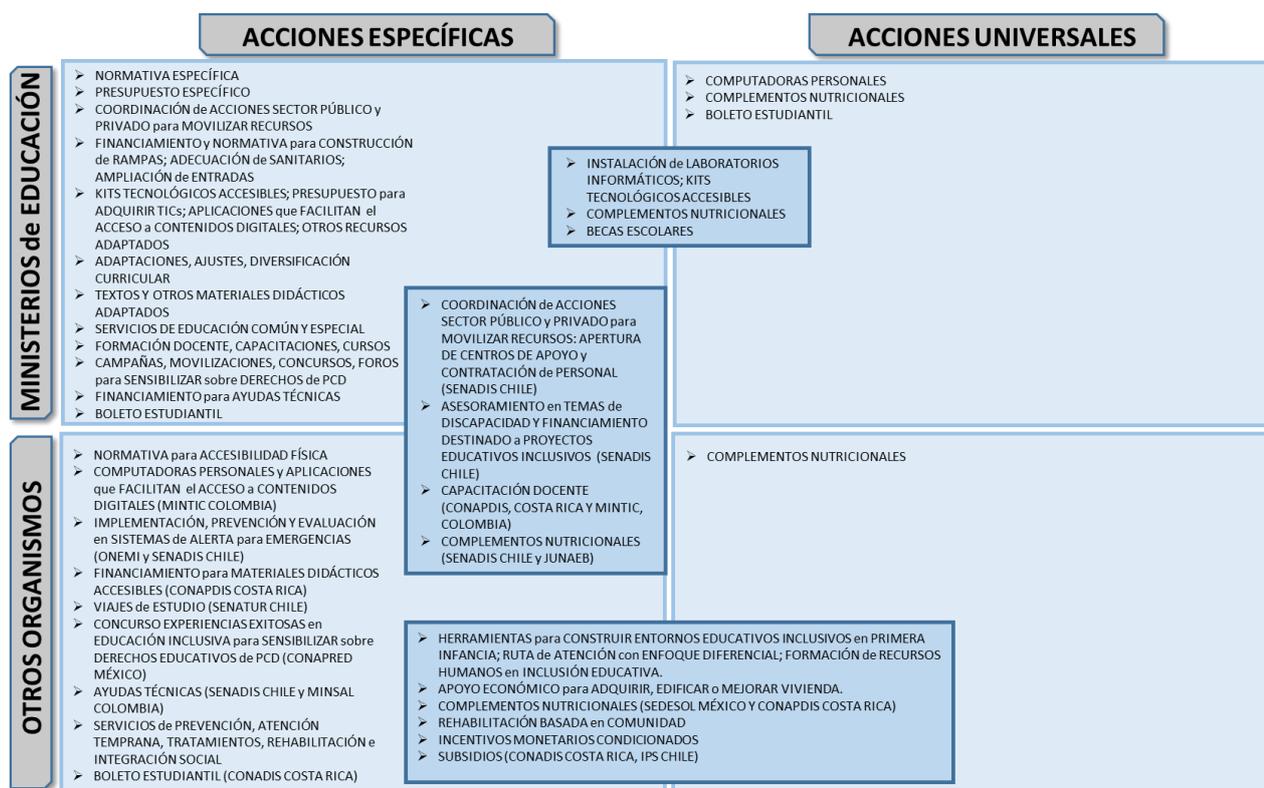
Si, por un lado, corresponde que la mayor cantidad de iniciativas relevadas sean del sector educativo porque estamos analizando políticas educativas, por el otro, debemos recordar que el momento educativo no requiere, únicamente, servicios educativos. Como se sostuvo, hay otros aspectos tan necesarios como el educativo a la hora implementar un modelo como el de inclusión educativa, relacionados no solamente con el/la estudiante con discapacidad sino también con la familia y la comunidad. Distintas intervenciones se requieren sobre estos ámbitos para que el/la estudiante pueda transitar de forma productiva su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, no sólo no es alentador la escasa proporción de tipo de acciones y acciones relativas al eje familiar sino que llama la atención, a su vez, la falta de integralidad entre algunas de las acciones ejecutadas. Unos ejemplos que ilustran la cuestión: en Salud, son variadas las propuestas de las que disponen los Estados, pero sólo Chile cubre todo el espectro de iniciativas relevadas. En algunos, como Costa Rica, México o Perú, no se encuentran servicios que cubran la atención preventiva o los tratamientos médicos, más allá de la oferta sanitaria entregada, siendo dispar el rango de prestaciones disponibles. Incluso si observamos la categoría de Ayudas Técnicas, advertiremos que los países mencionados no cuentan con intervenciones relevadas en ese campo, cuando facilitar productos para favorecer la realización de cualquier actividad es una forma de fomentar la participación social y contribuir al bienestar personal. Esta escasa complementariedad de las acciones también se percibe en el caso de las campañas de concientización ya que, salvo Chile, las iniciativas serían más potentes si se reforzaran, es decir, acciones en favor de los derechos educativos de las personas con discapacidad en un marco más amplio de promoción de sus derechos (o viceversa). Con lo cual, un desarrollo escaso del carácter

integral de las acciones estatales, atenta contra la complementariedad de las mismas, atenuando su efectividad en el campo de intervención al que están destinadas.

Cuarta observación. Con una representatividad mayor de servicios ofrecidos, la atención estatal recae sobre el eje institucional escolar, descuidando el fortalecimiento del aspecto familiar y no sólo desequilibrando el flujo de prestaciones destinadas a favorecer el momento educativo sino también recargando a las últimas instancias del eje escolar mismo: centros educativos y docentes. No obstante el menor peso que caracteriza a las iniciativas orientadas al eje familiar, dentro de este conjunto las acciones realizadas con mayor unanimidad son las respectivas a Alimentación y Salud, siendo generalizados dentro de este último tipo los Servicios de Rehabilitación.

Podemos profundizar aún más en esta mirada relacional escuela-familia, indagando qué propuestas se originan en el Ministerio de Educación y cuáles en otros sectores e incorporando otra variable de análisis, de gran influencia al momento de la búsqueda de la información: qué políticas son de carácter universal y cuáles de carácter específico o destinadas exclusivamente a estudiantes con discapacidad, en el tramo de edad que corresponde a la obligatoriedad de la escolaridad pública.

El gráfico resultante es el siguiente:



CUADRO VI. PRESTACIONES ESTATALES OFRECIDAS SEGÚN SECTOR y CARÁCTER de la POLÍTICA

A través de esta nueva organización gráfica de la información, volvemos a encontrar que prevalecen las acciones emprendidas por los Ministerios de Educación, respecto a las implementadas por otros Ministerios o dependencias. Lo que ahora podemos agregar es que estas acciones son destinadas específicamente a estudiantes con discapacidad.

En este punto, vale aclarar que los recuadros con prestaciones superpuestos a los cuadrantes refieren a iniciativas que comparten características de ambos cuadrantes. Por consiguiente, sólo si tomamos en consideración la totalidad de acciones de carácter específico ejecutadas por otros organismos, conjuntamente con aquellas que tienen un piso universal y que no son completamente específicas – salvo las realizadas en conjunto con el Ministerio de Educación-, podremos equiparar los esfuerzos

realizados por ambos sectores. Aun así es abrumadora la existencia de propuestas estatales específicas.

Es interesante señalar que las prestaciones correspondientes a las categorías de Accesibilidad Tecnológica, Alimentación y Accesibilidad económica son las únicas que contemplan, dentro de la universalidad de su oferta, una consideración específica a los y las estudiantes con discapacidad. Dentro de estas, la Alimentación (complementos nutricionales) es la única acción que comparten los cuatro cuadrantes, es decir, su entrega no está confinada exclusivamente al Ministerio de Educación y es universal pero con atención a requisitos y prioridades que la vuelven, a su vez, específica.

En suma, y ordenando los hallazgos encontrados, podemos afirmar que, en primer lugar, los Estados ofrecen mayor cantidad de prestaciones diseñadas y gestionadas por los Ministerios de Educación. En segundo lugar, estas, a su vez, son preponderantemente de carácter específico, es decir, están destinadas a estudiantes con discapacidad. Tercero, son muy reducidas las iniciativas de carácter universal y, en cuarto lugar, la mayor cantidad de medidas con un piso universal pero con una sensibilidad específica a los estudiantes con discapacidad son ejecutadas por otros organismos y, en general, son iniciativas destinadas a las familias o a los estudiantes. Finalmente, un último hallazgo. A pesar de la heterogeneidad en las formas de hacer política y la organización administrativa-territorial, entre otros aspectos, de los países elegidos, encontramos una convergencia notoria al momento de analizar las acciones efectivamente puestas en marcha en materia de educación para estudiantes con discapacidad. Esta semejanza regional contradice, por esta razón, la clasificación inicial de la cual resultó el Cuadro III, en donde los distintos marcos normativos fueron el motivo principal para llevar a cabo la selección de países. Ya sea porque estas leyes generales de educación han encontrado en leyes más específicas un complemento que las actualiza y fortalece y/o porque, como se mencionó en el Capítulo anterior, hay un debate de época que atraviesa cada una de las realidades nacionales, estableciendo puntos de contactos en las diferentes políticas implementadas, lo cierto es que este conjunto heterogéneo de países coincide en las respuestas educativas brindadas

a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, tal como queda manifiesto en el Gráfico II. Estas coincidencias en un puñado de Estados, que poco deben a lo fortuito, ¿podrían ser sin embargo representativas de lo que sucede en América Latina? Una respuesta afirmativa encontraría, sin duda, respaldo en el rol que la CDPCD ha jugado, ordenando el debate educativo y traduciendo los distintos avances hacia una misma senda, en la promoción y realización de los derechos de las personas con discapacidad, particularmente para este caso de niñas, niños y adolescentes, lo que ha significado un salto en la misma dirección en lo que refiere a política educativa de los países reseñados en este trabajo.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Un largo camino se ha recorrido desde que las opciones institucionales para las personas con discapacidad eran la asimilación y el control. Desde las respuestas individuales con fines caritativos hasta la integración escolar homogeneizadora de fines del siglo XX, pasando por la educación estatal “especial” y su estrecha asociación con los tratamientos médico-psicológicos correctivos. Sin duda esta progresión sinuosa de respuestas se entrelaza de forma casi indistinguible con las representaciones sobre las personas con discapacidad que se han sucedido a lo largo de la historia de Occidente. Cuando pudieron ser otros y otras, lo fueron adjetivados las más de las veces negativamente. Con certeza, la lenta construcción de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, a manos de iniciativas individuales y aisladas en un comienzo y luego encabezadas por organizaciones transnacionales portadoras de sus voces más contemporáneamente, los y las fue corriendo de ese lugar de otros distantes y ajenos a “lo común” para habilitarlos/las a reivindicar su diferencia en el receptáculo de lo social y a exigir a los Estados el reconocimiento y aseguramiento de sus derechos.

En el campo educativo, contar con un instrumento de derecho internacional como la CDPCD, supuso para los y las niñas y adolescentes con discapacidad, protagonistas de este estudio, transitar escolaridades –en el tramo obligatorio- producto de las iniciativas de los Estados latinoamericanos por consolidar los servicios educativos inclusivos. De la construcción y análisis de los datos se desprende que los Estados ofrecen prestaciones que tienden a la articulación entre la Educación Especial y la Educación Común. El modelo segregado, que proponía circuitos exclusivos y cerrados de atención educativa para estudiantes con discapacidad, no aparece como solución privilegiada, si bien continúan existiendo centros de Educación Especial cuando la inclusión en establecimientos de Educación Común no es posible y, al menos desde el discurso normativo, no existe otra alternativa más adecuada a las necesidades de estos y estas estudiantes. Para destacar: en Perú, los recursos de Educación Especial están en proceso de integración a la estructura de la escolaridad común; en

Colombia existen las aulas de apoyo especializadas y en Chile los servicios de Educación Especial se sostienen para brindar un abanico de opciones más amplio a aquellas familias que opten por esta modalidad.

Hoy, como desde los inicios de la escuela moderna en Latinoamérica, el terreno en disputa es el de la escolaridad común, el ámbito de convivencia de la diversidad. Ya no es obvio ni recomendable escolaridades compartimentadas, más aún cuando el artículo 24 de la CDPCD y todo el desarrollo posterior que provocó en materia de recomendaciones, avalan la educación entre pares, compartiendo espacios, tiempos y rutinas, sin perder de vista aquello que nos singulariza. Ahora bien, este es buen paso en el camino hacia la apropiación estatal del concepto y enfoque de educación inclusiva. Pero, si la opción por las soluciones divididas y marginadas ya no es claramente deseada ni fomentada, como lo demuestra el análisis de los datos, no es tan clara la prevalencia de cualquiera de los otros dos modelos restantes: integración e inclusión.

Como se ha mencionado a lo largo de los primeros capítulos de este trabajo, los principios de la inclusión educativa, respaldados por la CDPCD, se revelan como los más propicios actualmente para reducir las desigualdades y democratizar las oportunidades de aprendizaje. Un entorno de enseñanza que incluya a las personas con y sin discapacidad (personas migrantes, transgénero, de zonas urbanas marginadas, entre otros/otras), permite que se valoren sus contribuciones y que se afronten y eliminen progresivamente los prejuicios y las ideas erróneas. Este es el horizonte deseable y, más allá de las diferencias con que los países han incorporado en sus normativas estas ideas, lo cierto es que el entramado de prestaciones ofrecido para intentar convertir esta meta en realidad es bastante similar entre ellos, tal como se aprecia en el Cuadro V, y pone en evidencia perspectivas semejantes a la hora de encarar el desafío de la inclusión. Y esta similitud no se revela únicamente en los tipos de intervenciones brindados sino también en el carácter de esas intervenciones, ya que –como se aprecia en el Gráfico II- es abrumadora la preponderancia de acciones específicas. Ahora bien, los principios del modelo de inclusión educativa se corresponden más con acciones estatales de tipo

universal, al favorecer entornos de enseñanza-aprendizaje mixtos donde las diferencias ocurren e importan y no admiten un tratamiento “especial” más que el que requieren aquellas diferencias que generan desigualdades (injustas), como las originadas en situaciones económicas desventajosas, por ejemplo. Por tal motivo, las acciones estatales de carácter universal, más propias de un enfoque inclusivo, deben ir acompañadas de mecanismos que velen y cuiden los derechos (educativos) de los sectores más postergados y marginados para evitar que la propia universalidad de las medidas no se torne en un nuevo dispositivo homogeneizador que vuelva invisible su especificidad, vulnerando de formas más sofisticadas sus derechos. Las acciones estatales de tipo universal pero con una mirada específica hacia los estudiantes con discapacidad son las que identifico con el enfoque inclusivo (cuadro que está en intersección de los ejes acciones universales-específicas, en la mitad superior – iniciativas exclusivas de los Ministerios de Educación u de otros organismos-):

“La necesidad de desarrollar estrategias educativas orientadas a la igualdad en los logros de aprendizaje que partan del reconocimiento de la creciente heterogeneidad de la sociedad lleva a la búsqueda de una nueva forma de universalismo, (...) [un] universalismo equitativo, que promueva acciones sensibles respecto de lo que cada contexto requiere en su singularidad. Un universalismo que se territorializa para atender las asimetrías regionales en el sentido global, y las particularidades en el sentido de lo local. Una desigualdad (de origen) puede corregirse con otra desigualdad (para la atención de los sujetos según sus necesidades) si se incorpora la igualdad como fin último.”²⁶⁹

Sin embargo, las acciones estatales específicas tienen un peso incuestionable en la atención educativa de los y las niñas y adolescentes con discapacidad, más afines con los fundamentos de la integración. Recordemos que la propuesta de integración se aboca a la incorporación de los y las estudiantes con necesidades especiales en las escuelas comunes, mediante la reestructuración y mejora de las condiciones de infraestructura y el suministro de material didáctico; el incremento del

²⁶⁹ Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 319.

número de aulas destinadas a la Educación Especial y de los docentes con formación especial en el marco de las escuelas comunes. Medidas acotadas que no conllevan cambios pedagógicos y que apuntan más a la adaptación de los estudiantes con discapacidad a las pautas normalizadoras de las instituciones de Educación General.

Se suma a esto que, a raíz del análisis del Cuadro V, pudimos observar una mayor proporción de iniciativas relativas al eje institucional escolar que las correspondientes al eje familiar. Si es de suma importancia que los Estados atiendan el fortalecimiento de ambos frentes para que el momento de reunión entre el o la docente sean fructíferos, una oferta estrictamente educativa sin la correlativa intervención de los Estados en la vida comunitaria, familiar y estudiantil, nos conduce hacia una “recarga” de los ámbitos escolares y una “vulnerabilidad” más acusada de los espacios familiares y comunitarios del o la estudiante. Cuando deben darse una serie de condiciones que, por el lado del eje familiar se encuentran subdesarrolladas o son inexistentes, el momento educativo pierde fuerza porque desde el ámbito escolar deberán –o no, con sus respectivas consecuencias- suplirse acciones que no fueron cubiertas por los Estados.

“Seguir planteando el reforzamiento de las políticas educativas en un contexto de fuga de soportes materiales y sociales nos ubica en la miopía de creer que (sólo) el hecho de poner a la escuela en el centro de las políticas sociales soluciona las asimetrías educativas de la población, independientemente del contexto sociocultural y espacial.”²⁷⁰

Aún la escasa coordinación e integralidad de las prestaciones brindadas a las familias y el reducido trabajo con las comunidades, como se destacó en el capítulo anterior, no sólo hablan nuevamente de su vulnerabilidad sino también de un factor más de desequilibrio entre los ejes en los que se sustenta el encuentro docente-estudiante.

²⁷⁰ Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 314.

Por lo tanto, en el caso de los y las niñas y adolescentes con discapacidad, es evidente que la garantía del derecho a la educación debe articularse y complementarse con el cumplimiento de otros derechos como vivienda, salud, recreación, etc., tal como lo proclama la CDPCD. Fortalecer un entramado de políticas intersectoriales con visión inclusiva implica acercarnos un poco más al modelo social de la discapacidad que plantea la Convención. Más aún:

“Garantizar a toda la población una educación de calidad y desarrollar escuelas que acojan estudiantes de diferentes contextos sociales, culturas y con diferentes capacidades, constituyen una poderosa herramienta para contribuir a la cohesión social. No obstante, el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no puede lograrse solamente a través de la educación, siendo necesaria una mínima equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje, por lo que es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de forma integral los factores externos e internos a los sistemas educativos que generan exclusión, discriminación y desigualdad.”²⁷¹

108

Adicionalmente López y Corbetta agregan una nueva dimensión, la territorial, a tener en cuenta:

“(...) la verdadera intersectorialidad y la integralidad de las políticas se juegan en los distintos territorios que componen el espacio local. En los hechos, el contenido y la intensidad de las intervenciones cambiarían positivamente si se respondiera más a los problemas de los territorios (...), [a] la necesidad de articular, en el espacio local, los recursos provenientes de los más diversos sectores de la estructura de las políticas públicas.”²⁷²

La importancia del enfoque de territorio radica en que permite comprender las particularidades que lo definen y la diversidad que lo constituye: el espacio local es el ámbito idóneo para instrumentar

²⁷¹ Blanco, R (2008). “Marco conceptual sobre la educación inclusiva”. En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25 -28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza. P 10.

²⁷² Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires. P 314. El subrayado es mío.

políticas acordes con el perfil de la comunidad. El “estar ahí” y ser sensible a sus singularidades ayuda a reducir las distancias geográficas y socioculturales entre un nivel central, que diseña e instrumenta políticas sociales, y las personas cultural y espacialmente situadas. Es más, también contribuye a concebir a las personas en su multidimensionalidad, en su espacio de vida. Desde esta perspectiva la intersectorialidad de las políticas y la articulación de los distintos niveles jurisdiccionales cobran importancia para que la intervención sobre el territorio no se vuelva meramente una cuestión de descentralización que lleve a la atomización o a la aplicación de políticas públicas homogeneizantes. Con más razón si revinculamos lo local con espacios más allá de los nacionales: un interjuego muy asimétrico característico del mundo globalizado.²⁷³

Mientras, perduran estrategias asociadas a un modelo que pone más el acento en la discapacidad como un problema individual que como una preocupación social, ya que si miramos con atención el Cuadro V notaremos que son superiores las prestaciones de Salud, en el eje familiar, respecto del resto de prestaciones ofrecidas en ese frente. Incluso los servicios de rehabilitación son los únicos servicios de salud que todos los países entregan. Esta sobrerrepresentación puede interpretarse como vestigios de modelos otrora hegemónicos, donde la discapacidad era un problema a superar para lograr la adaptación social. Sin dudas esta transición es procesual, jalonada por aglomerados de iniciativas en toda la escala de grises, expresando asimismo la falta de nitidez con que el enfoque de inclusión es incorporado en las legislaciones.

No puede pasar desapercibido, no obstante, el impacto que esto acarrea en la subjetividad de estos y estas estudiantes ya que lo que está en juego es la igualdad de oportunidades y su permanencia en el sistema escolar general o común. Estas medidas políticas desequilibradas, que enfatizan sus preocupaciones educativas entregando soluciones específicas, más que cambios generales, ofreciéndoles, de todas las intervenciones posibles, alternativas más que nada en relación a servicios

²⁷³ Corbetta, S. (2009) “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas”. En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IPE UNESCO, Buenos Aires.

de salud y rehabilitación, peligrosamente sedimentan estereotipos en torno a estos y estas estudiantes. Estos procesos, que contienen formas opresivas y producen una devastación psíquica sistemática en la alteridad, nada tienen de ingenuos. Según Duschatzky y Skliar:

“Necesitamos del otro, aunque asumiendo cierto riesgo, pues de otra forma no tendríamos como justificar lo que somos, nuestras leyes, las instituciones, las reglas, la ética, la moral y la estética de nuestros discursos y nuestras prácticas. Necesitamos del otro para, en síntesis, poder nombrar la barbarie, la herejía, la mendicidad, etc. y para no ser, nosotros mismos, bárbaros, herejes y mendigos. Así, como expresan Larrosa y Pérez de Lara (1998): “la alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad”. El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las “fallas” sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente.”²⁷⁴

110

Por consiguiente, en el tránsito hacia una escuela con enfoque inclusivo se requieren más políticas universales con una mirada sensible a los sectores vulnerables, que meramente específicas, ya que los cambios –de mayor o menor alcance- que se necesitan para convertir a los y las “diferentes” en un valor y no en un impedimento deben ser transversales a todo el sistema educativo, considerando los establecimientos escolares y los cuerpos docentes mismos. Porque lo que está en juego, en última instancia, es la educación pública, obligatoria, ya se denomine “general”, “regular” o “común”.

Desde sus inicios, a fines de siglo XIX aproximadamente, la educación común, pública y obligatoria estuvo ligada a los proyectos de las clases dirigentes latinoamericanas, con el propósito de formar a

²⁷⁴ Duschatzky, S. y Skliar C. (2000) “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. Cuadernos de pedagogía, marzo-abril. Rosario, Argentina. P 36.

la nueva ciudadanía, en tiempos fundacionales para los distintos Estados de la región. Desde entonces las tendencias homogeneizadoras poco espacio dejaron a cualquier manifestación que no entonara con el relato y la práctica oficial escolar. Los nuevos aires que el retorno a la vida y los procesos democráticos significó para algunos de los países observados, en las últimas décadas del siglo anterior, y la progresiva coronación de derechos en el marco jurídico internacional que fueron acompañando estos mismos países al ritmo de sus propias realidades nacionales, consolidaron un proceso de visibilización, reflexión y reconocimiento a la diversidad del estudiantado que, en los hechos, siempre dio vida a la escolaridad común.

Las políticas educativas que los Estados implementan para poner en marcha el modelo de inclusión educativa han venido a resquebrajar la hegemonía de la uniformidad en la escolaridad común y su tendencia a perpetuar desigualdades y a asimilar lo que interrumpe su cotidianidad, exponiendo toda la conflictividad que educar en la diferencia conlleva. Conflictos que desenmascaran la ficción de unidad que sugiere el título “estudiantes de escuela común (o regular, o general)”, ya que lo que prima entre ellos y ellas no es una identidad –previa- que las/los congrega, sino una serie de estrategias socioescolares (con una marca política) que los/las irá sacando del extrañamiento mutuo y los unificará, con mayor o menor éxito, en la categoría de “estudiantes de escuela común”. No hay nada en común entre ellos y ellas y esto se pone aún más de relieve con la inclusión educativa: la diversidad intrínseca del ser humano.

*“El primer significado que los diccionarios registran del sustantivo *communitas*, y del correspondiente adjetivo *communis*, es, de hecho, el que adquiere sentido por oposición a “propio”. En todas las lenguas neolatinas, y no sólo en ellas, “común” (*commun*, *comune*, *common*, *kommun*) es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina (...). Es lo que concierne a más de uno, a muchos*

*o a todos, y que por lo tanto es “público” en contraposición a “privado”, o “general” (pero también “colectivo”) en contraste con “particular”.*²⁷⁵

Lo que haga identidad/grupo de los y las estudiantes de escuela común (con o sin discapacidad) es la habilidad del trabajo de los o las docentes, en un marco institucional dado, bajo el mandato de determinado proyecto estatal. La total identidad o ficción de equivalencia es ilusoria y conlleva rasgos homogeneizantes y reproductivistas. Según Dussel, las “ficciones de equivalencia” (“estudiante común, estudiante discapacitado/a, estudiante indígena”) plantean la suspensión de las diferencias y la configuración de nuevas identidades inclusivas, pero advierte:

*“Quienes creen que la ficción de equivalencia puede realizarse en forma completa y transparente olvidan que toda inclusión supone exclusiones, más o menos dramáticas y más o menos cristalizadas. En todo caso, se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudaran a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta.”*²⁷⁶

112

Considero, en esta línea, fructífero que la escuela bajo los principios inclusivos contemple los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz de la diversidad de sus estudiantes y fomente proyectos de acuerdo a múltiples cronologías de aprendizaje, en contraposición al aprendizaje monocrónico, supuesto en la enseñanza graduada y simultánea, ya que:

*“Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos.”*²⁷⁷

²⁷⁵ Espósito, R. (2012) “Communitas. Origen y destino de la comunidad.” Amorrortu Editores, Buenos Aires. Pp 25-26. El subrayado es mío.

²⁷⁶ Dussel, I. (2004) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista.” En: Cuadernos de Pesquisa. [online]. Volumen 34, Nº 122, pp.305-335. Mayo-agosto. São Paulo, Brasil. P 331.

²⁷⁷ Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Educación y Cultura. La Pampa, Argentina. P 18.

Pero sin descuidar el cultivo de los lazos que unen a esas niños, niñas y adolescentes, involucrándolos en algo más grande y potente que ellas/ellos mismos/as. En referencia a la posibilidad de aprovechamiento de los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares Terigi aporta:

“El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. La mayor parte de la didáctica ha sido estructurada para que alguien haga esto que yo estoy haciendo aquí y las personas aprendan una por una de manera individual. Agrupar para promover el aprendizaje individual es (...) uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela. Se ha demostrado los beneficios que producen, en el aprendizaje de todos, aquellas actividades o proyectos de trabajo que requieren de la colaboración entre pares. También aquéllos que están más avanzados en su aprendizaje se benefician de la colaboración con otros, porque cuando tienen que formular el saber de manera que sea comunicable para otros, hacen una revisión del saber muy diferente de la que hacen cuando simplemente dan cuenta del saber para el maestro.”²⁷⁸

113

Ahora bien, reflexionar sobre la progresiva transición de la escuela pública y obligatoria hacia un modelo inclusivo, nos brinda claves para pensar cómo los Estados responden a las diferentes demandas de sus poblaciones.

Sabemos que hoy los Estados, no únicamente en Latinoamérica aunque el análisis se restrinja a la región, han asumido jurídicamente el compromiso de garantizar los derechos de todos y todas sus habitantes y han puesto a su disposición (al menos de algunos sectores, los más vulnerables) una herramienta de gran valor a la hora de hacer valer esa obligación: la condición de exigibilidad de esos derechos. Sin embargo, las desigualdades socioeconómicas y el incumplimiento de esas garantías siguen siendo marca característica de nuestro subcontinente, rasgos que no hacen más que generar

²⁷⁸ Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Educación y Cultura. La Pampa, Argentina. P. 26-27.

diferencias indeseables, difíciles de tolerar. Los profundos cambios socioculturales, políticos, tecno-comunicacionales, entre otros, han alterado las antiguas certidumbres e identidades, complejizando aún más los desafíos que encaran los Estados (de porosas fronteras, recordando las ideas de Nancy Fraser²⁷⁹).

Es claro que, así como la diversidad es un rasgo humano universal, el desafío que encaran los Estados para responder a esta característica es permanente y constante. Las aulas y salones son una muestra de ello, donde la universalidad de los derechos, rasgo occidental de su origen, abandona su abstracción jurídica e intenta amoldarse a las necesidades reales de las personas; donde su generalidad se llena de contenido, se tensan sus límites y son puestos a prueba por la complejidad presente en cada individualidad.

A raíz del análisis de las acciones ofrecidas por los países seleccionados para realizar la inclusión educativa de la población de estudiantes con discapacidad, fue interesante notar cómo la abrumadora mayoría de intervenciones de tipo educativa y de carácter específico, ponía en línea estas intervenciones con modelos educativos más afines a la integración y con supervivencias –muy arraigadas- de concepciones médicas de la discapacidad. En esta instancia aparecen las limitaciones, las estrecheces, las restricciones inherentes a Estados que se desenvuelven en sistemas sociopolíticos caracterizados por distintos equilibrios de poderes, porque el reconocimiento, el respeto y la activación cotidiana del derecho a la identidad se juega, a su vez, en el campo de las representaciones socioculturales. Blanco afirma:

“Los modelos y propuestas educativas están influidos por la percepción y connotaciones de valor que se tengan respecto de las diferencias. Cuando se habla de diferencias sociales se está hablando no sólo de alumnos diversos, sino de alumnos que tienen diferentes oportunidades (unos tienen más que

²⁷⁹ Ver en Introducción.

otros). Cuando se habla de diferencias culturales, suele considerarse que hay una cultura mayoritaria y otras minoritarias que tienen menos valor e influencia en la sociedad.”²⁸⁰

La intersectorialidad y la integralidad de políticas necesarias para consolidar la inclusión educativa va detrás de un modelo de sociedad inclusiva que no es, exactamente, el que fomentan los sistemas educativos, abocados a formar estudiantes para otro tipo de sociedad. Martínez Bloom caracteriza los cambios en el campo de la educación latinoamericana a partir de transformaciones que derivaron en un “giro estratégico”, es decir, en la mutación de un paradigma educativo basado en una concepción de escuela “expansiva” hacia otra escuela “competitiva”. La primera concepción alude a la consolidación de los sistemas educativos que permitieron, gracias al modelo de industrialización y de desarrollo que caracterizó a los diferentes países de la región entre los años cincuenta y setenta del siglo XX, el acceso de vastos sectores sociales y la universalización de la educación. Hacia fines de siglo, el viraje hacia una nueva matriz de aprendizaje (“competitiva”) introdujo la promoción de capacidades, habilidades y actitudes pensadas en función del mercado laboral. ²⁸¹En este giro estratégico habría que buscar también las fallas e incongruencias para activar y desarrollar políticas intersectoriales e integrales en la construcción de la inclusión educativa.

Con lo cual, el motivo de las inadecuaciones estatales no sólo está en su propio funcionamiento desarticulado sino también en las representaciones con las que interactúan (conflictivamente) los significados detrás de las acciones que buscan (o deberían) implementar. Las escasas propuestas de concientización, de vital importancia para cuestionar prejuicios e ideas erróneas sobre la discapacidad y sus derechos, como parte de la accesibilidad actitudinal, o la falta de servicios puestos a fomentar la integración social de familias con algún miembro con discapacidad, es ejemplo de una confrontación de significados socioculturales dispar al momento de diseñar medidas políticas educativas o de otro tipo. No poco se juega en los esfuerzos estatales por dar vida a derechos que,

²⁸⁰ Blanco, R. (1999) “Hacia una escuela para todos y con todos”. En: Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe nº 48, pp. 55- 72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. P 10.

²⁸¹ Martínez Boom, A. (2004) “De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina.” Anthropos Editorial, Bogotá.

muchas veces, encuentran en su inasible universalidad el propio límite: modos contrapuestos de concebir la sociedad, sus miembros y el rol de la educación.

Resta mucho trecho por delante, pero sabiendo positivamente que, en el caso de la educación para las personas con discapacidad, hay opciones que han quedado atrás. No olvidemos que esta población cuenta con un cuerpo jurídico transnacional (CDPCD), que ilumina sobre los alcances mínimos de su bienestar, a través de la afirmación de un conjunto amplio de derechos, y también establece principios y valores respecto a una sociedad deseada, trasuntado en el modelo social de la discapacidad.

Una pista para acercarnos entonces a este modelo social inclusivo, considerando que los derechos deben reconocerse a todos y cada uno y a todas y cada una, es concebir y practicar medidas estatales universales que contemplen mecanismos de atención y cuidado a las particularidades, porque si la universalidad impide tratos desiguales, los sectores descuidados cuando han sido relegados necesitan medidas específicas que los resguarden de los riesgos de volver a caer en una ficción de equivalencia, obviando las tramas de poder que generan desigualdades, lo que Corbetta y López han dado en llamar “universalismo equitativo”.²⁸²

²⁸² Corbetta, S. y López, N. (2009) “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas.” En: López, N. (Coord.) “De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina.” IIPE UNESCO, Buenos Aires. P 319.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, C.; Bulit Goñi, L.; Chudnovsky, M. y Repetto F. (2010) "Discapacidad: derechos y políticas públicas." En: Acuña C. (comp.) y Bulit Goñi L. (comp.) "Políticas sobre la discapacidad en Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos". Siglo XXI Editores, Argentina.

Arnaiz Sánchez, P. (2003) "Educación Inclusiva: una escuela para todos." Ediciones Aljibe, España.

Barton, L. (1998) "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos." En: Barton, L. (comp.) "Discapacidad y sociedad". Ediciones Morata, Madrid.

Blanco, R. (1999) "Hacia una escuela para todos y con todos". En: Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe nº 48, pp. 55- 72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

Blanco, R (2008). "Marco conceptual sobre la educación inclusiva". En: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25 -28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza.

Bourdieu, P. (2006) "Los Herederos. Los estudiantes y la cultura". Siglo XXI Editores, Argentina.

Corbetta, S. y López, N. (2009) "Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas." En: López, N. (Coord.) "De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina." IIPE UNESCO, Buenos Aires.

Corbetta, S. (2009) "Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas". En: López, N. (Coord.) "De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina." IIPE UNESCO, Buenos Aires.

De Sousa Santos, B. (2002) "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos", Revista El Otro Derecho N° 28, Bogotá, ILSA, Traducción de Libardo José Ariza.

Delgado Ferreiro, N. (2007) "La Escuela Deficiente. Estudio sobre la normalización corporal en niños integrados." Tesis de Licenciatura Ciencias Antropológicas, F. F. y L. UBA.

Duschatzky, S. y Skliar C. (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". Cuadernos de pedagogía, marzo-abril. Rosario, Argentina.

Dussel, I. (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista." En: Cuadernos de Pesquisa. [online]. Volumen 34, N° 122, pp.305-335. Mayo-agosto. São Paulo, Brasil. Disponible en:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200003&lng=en&nrm=iso>

Dussel, I. y M. Southwell (2004) "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta." En: Revista El Monitor. N° 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Espósito, R. (2012) "Communitas. Origen y destino de la comunidad." Amorrortu Editores, Buenos Aires.

- Foucault, M. (1989) "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión." Siglo XXI Editores, Argentina.
- Fraser, N. (2008) "Escalas de justicia". Ed. Herder, Barcelona.
- Goldberg, M. (Cond.) (2016, fecha de emisión) "Todas las lenguas, todas las voces." Programa Caminos de Tiza. Televisión Pública Argentina.
Disponible en: <<http://www.tvpublica.com.ar/programa/caminos-de-tiza/>>
- Hernández, D. (2017) "El modelo de la cadena de valor público I. La producción pública."
Disponible en:
<https://www.researchgate.net/publication/321872995_Los_efectos_de_la_produccion_publica_y_las_hipotesis_de_politica>
- Hernández, D. (2017) "Los efectos de la producción pública y las hipótesis de política."
Disponible en:
<https://www.researchgate.net/publication/321872995_Los_efectos_de_la_produccion_publica_y_las_hipotesis_de_politica>
- López, N. (Coord.) (2009) "De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina". IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- López, N. (2015) "Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político". IIPE UNESCO, CLADE. Buenos Aires.
- López, N. (2012) "El desprecio por ese alumno". En: López, N. (Coord.) "Escuela, identidad y discriminación." IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- Lus, M. A. (1995) "De la integración escolar a la escuela integradora." Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Martínez Boom, A. (2004) "De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina." Anthropos Editorial, Bogotá.
- Oliver, M. (1998) "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?" En: Barton, L. (comp.) "Discapacidad y sociedad". Ediciones Morata, Madrid.
- Opertti, R. (2014) "La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina". Conferencia central presentación del 24º número de la revista Diálogos Pedagógicos. XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008) "Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos". Dossier Educación Inclusiva, Perspectivas, vol. 38 (1). UNESCO-OIE, Ginebra.
- Palacios, A. (2008) "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Colección CERMI N° 36. Ediciones Cinca, Madrid.
- Ribeiro, M. (1999) "Exclusión: problematización del concepto." Revista Educação e Pesquisa, vol. 25, nº 1, pp. 35-49, enero/junio. San Pablo, Brasil.
- Skliar, C. (2002) "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia". Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Terigi, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Educación y Cultura. La Pampa, Argentina.

SITIOS WEB

CHILE

Ministerio de Educación

http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

Iniciativa Me Conecto para Aprender. Ministerio de Educación

<http://meconecto.mineduc.cl/>

<https://educacionpublica.mineduc.cl/me-conecto-aprender-continua-entrega-computadores-estudiantes-colegios-publicos/>

Enlaces, Centro de Educación y Tecnología. Ministerio de Educación

<http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/historia/>

<http://www.enlaces.cl/categorías-proyectos/inclusion>

<http://www.enlaces.cl/proyectos/ampliacion-proyecto-tic-y-diversidad-segunda-etapa-de-masificacion-implementacion-2015/>

<http://www.enlaces.cl/proyectos/tecnologias-de-acceso-universal-para-la-educacion-2017/>

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Ministerio de Educación

<https://www.junaeb.cl/que-es-la-tne>

Oficina Nacional de Emergencia (ONEMI). Ministerio del Interior y Seguridad Pública

<http://eird.org/americas/noticias/docs/experiencias/gestion-inclusiva/ONEMI.pdf>

<http://www.onemi.cl/pise/>

Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). Ministerio de Desarrollo Social

<http://www.senadis.gob.cl>

http://www.senadis.gob.cl/pag/141/1207/trabajo_intersectorial

http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/1714/publicadas-bases-de-fondos-concursables-para-la-inclusion-social-de-personas-con-discapacidad-senadis-2012

http://www.senadis.gob.cl/pag/440/1553/concurso_nacional_del_programa_de_apoyo_a_instituciones_educativas_2018

http://www.senadis.gob.cl/region/bio_bio/d/portadas/6240/senadis-biobio-despide-a-la-primera-escuela-especial-en-giras-de-estudios-convenio-sernatur-2016

http://www.senadis.gob.cl/pag/386/1649/proceso_de_financiamiento_ayudas_tecnicas_2017

http://www.senadis.gob.cl/pag/443/1724/convocatoria_2017_programa_fortalecimiento_a_la_red_de_rehabilitacion_con_base_comunitaria

Chile Cuida: Sistema de Apoyos y Cuidados. Ministerio de Desarrollo Social

<http://www.chilecuida.gob.cl/preguntas-frecuentes-general/#6>

Ministerio de Desarrollo Social

<http://www.registrosocial.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/Guia-1-de-Beneficios-Sociales-2017-4.0.pdf>

Chile Crece Contigo, Protección Integral a la Infancia

<<http://www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es/>>

Servicios de Vivienda y Urbanización

<<http://discapacidadcurico.cl/postulacion-vivienda-para-personas-con-discapacidad/>>

<<http://www.serviu.cl>>

Fondo Nacional de Salud

<<https://www.fonasa.cl/sites/fonasa/beneficiarios/coberturas/auge>>

Instituto de Previsión Social. Ministerio del Trabajo y Previsión Social

<<http://www.ips.gob.cl/servlet/internet/content/1421810829144/chile-solidario>>

<<http://www.ips.gob.cl/servlet/internet/content/1421810798758/subsidios-personas-discapacidad-menores-a-18-anos>>

<<http://www.ips.gob.cl/servlet/internet/content/1421810799037/subsidio-familiar-personas-escasos-recursos>>

Red Multiservicios del Estado Chile Atiende

<<https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/ver/52379>>

Biblioteca del Congreso Nacional

<<https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>>

<<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>>

<<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>>

<<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>>

121

COLOMBIA

Ministerio de Educación

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>

<<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85960.html>>

<<https://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>>

<<http://mineduccion.gov.co/1621/article-232149.html>>

<<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-114115.html>>

<<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82792.html>>

<<https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-156281.html>>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

<<http://www.icfes.gov.co/quienes-somos/mision-y-vision>>

Plan Nacional de Lectura y Escritura. Ministerio de Cultura

<<http://leeresmicuento.com/>>

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317418_recurso_1.pdf>

Colombia Aprende. Portal Educativo de Colombia

<<http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/software/palabrasycuentas/index.html>>

Proyecto CONVERTIC. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Colombia

<<http://www.convertic.gov.co/641/w3-propertyvalue-15346.html>>

Computadores para Educar

<<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Documento%20Colombia.pdf>>

Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Informe-final-Estrategia_de_Cero_a_Siempre-2010-2014.pdf>

Prosperidad Social

<<http://www.prosperidadsocial.gov.co/que/fam/famacc/Paginas/default.aspx>>

Ministerio de Salud

<<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>>

Departamento Nacional de Planeación

<<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/NORMATIVA%20ACCESIBILIDAD.pdf>>

Instituto Nacional para Ciegos Colombia

<<http://www.inci.gov.co/biblioteca/>>

COSTA RICA

Ministerio de Educación Pública

<<http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-2160-ley-fundamental-educacion>>

<<http://www.mep.go.cr/ley-reglamento/ley-n%C2%BA-7600-ley-igualdad-oportunidades-para-personas-discapacidad>>

<<http://www.mep.go.cr/noticias/programas-equidad-mep-administrara-subsidio-transporte-para-estudiantes-discapacidad>>

<<http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-de-transporte-estudiantil>>

<<http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-convivir>>

<<http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/modelo-accion-tecnocesos.pdf>>

Juntas de Educación y Juntas Administrativas. Ministerio de Educación Pública

<<http://juntas.mep.go.cr/programas-de-equidad/transporte/>>

<<http://juntas.mep.go.cr/programas-de-equidad/ayudas-tecnicas/>>

<<http://juntas.mep.go.cr/wp-content/uploads/2016/02/ProyectosLey8283.pdf>>

Proyecto Conectándonos. Ministerio de Educación Pública

<<http://mep-didi.wixsite.com/conectandonos/acercadelproyecyo>>

<<http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/politicas/1053/proyecto-conectandonos>>

Fondo Nacional de Becas

<http://www.fonabe.go.cr/Becas/TiposBecas/Paginas/Estudiantes_Necesidades_Educativas_Especiales_Discapacidad.aspx>

Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa Costa Rica (CENAREC)
<<http://www.cenarec.go.cr/index.php/quienes-somos/mision-vision-valores>>
<<http://www.cenarec.go.cr/index.php/departamentos/cebra>>

Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS)
<http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/subsidios.aspx>
<http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tema/educacion.aspx>
<http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tipo/servicios.aspx>
<http://www.cnree.go.cr/tramites_y_servicios/por_tema/salud.aspx>

Caja Costarricense de Seguro Social
<<http://www.ccss.sa.cr/hospitales?v=1>>

Tramites de Construcción. Portal Oficial Gobierno Costa Rica
<<http://www.tramitesconstruccion.go.cr/docs/reglamento%20construcciones.pdf>>

MÉXICO

Secretaría de Educación Pública
<<http://www.becas.sep.gob.mx/beca/372/show>>
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)
<<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/reglas-operacion-s244-2016.pdf>>

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
<<https://www.gob.mx/conaliteg/acciones-y-programas/programa-de-distribucion>>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Programa de Inclusión y Alfabetización Digital
<https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/EED_2014_2015/SEP/U077_ADIGITAL/U077_ADIGITAL_IC.pdf>

Secretaría de Desarrollo Social
<<https://www.gob.mx/sedesol/acciones-y-programas/abasto-de-leche-liconsa>>

Consejo Nacional para prevenir la Discriminación
<http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=4319&id_opcion=&op=214>

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Nacional)
<<https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/centros-de-rehabilitacion>>

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS)
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/23604/Programa_Nacional_Desarrollo_Inclusi_n_PD_2014-2018.pdf>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos

<<http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Ley-General-Discapacidad.pdf>>

<<http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Ley-Accesibilidad-CDMX.pdf>>

Programa de Abasto Social de Leche

<<http://plataformacelac.org/programa/21>>

PARAGUAY

Ministerio de Educación y Ciencias

<https://www.mec.gov.py/documentos/documentos_resoluciones/43?style=original>

<https://mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=1-2015-LAFUENTE>

<https://www.mec.gov.py/cms_v4/Programa_TIC_FONACIDE.pdf>

Comisión Nacional de Discapacidad (CONADIS)

<https://osconadis.weebly.com/uploads/3/8/7/5/38753747/presentaci%C3%B3n_sesi%C3%B3n_conadis__27_de_junio.pdf>

Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS)

<<https://www.paraguay.gov.py/senadis>>

<http://www.senadis.gov.py/archivos/documentos/planpcd2016_qejxu13v.pdf>

Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación

<<http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva>>

<<http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/1881/establece-el-boleto-estudiantil>>

<<http://www.saraki.org/uploads/081faaf4aa824e4f1c1b573be6c301f9.pdf>>

Asociación Civil Paraguay Educa. Programa Una Computadora por Niño

<<http://paraguayeduca.org/es/una-computadora-por-nino/>>

Fundación Saraki

<<http://www.saraki.org/uploads/081faaf4aa824e4f1c1b573be6c301f9.pdf>>

PERÚ

Ministerio de Educación

<http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf>

<http://www.minedu.gob.pe/files/1374_201201190946.pdf>

<<http://www.ugel02.gob.pe/noticia/conoce-programa-intervencion-temprana-prite>>

<<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3728>>

<<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5189>>

Programa para el Desarrollo de la Educación Inclusiva y Social (PRODIES)

<http://www.cooperacionespanola.es/sites/default/files/3000_ev_otc_peru_desarrollo_inclusion_educativa_y_social_chp_2007-2011_inf_eval_2012.pdf>

Una Laptop por Niño

<<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3876/Evaluaci%C3%B3n%20Experimental%20del%20Programa%20C2%BFUna%20Laptop%20por%20Ni%C3%B1o%20en%20Per%C3%BA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

<https://www.mimp.gob.pe/adultomayor/archivos/Norma_A_120.pdf>

Observatorio Nacional de la Discapacidad. Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS). Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

<<https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/index.php/gestion/gestion-publica/ministerio-de-desarrollo-e-inclusion-social/350-informacion-sobre-politicas-o-buenas-practicas-realizadas-por-los-programas-sociales-del-ministerio-de-desarrollo-e-inclusion-social-en-relacion-a-ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad.html>>

Seguro Integral de Salud. Ministerio de Salud

<http://www.sis.gob.pe/Portal/quienes_somos/objetivos.html>

Instituto Nacional de Rehabilitación. Ministerio de Salud

<<http://www.inr.gob.pe/home/institucional/verInstitucional/17>>

Ministerio de Salud

<<http://www.minsa.gob.pe/index.asp?op=51¬a=25685>>

Juntos, Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social

<<http://www.juntos.gob.pe/>>

Portal del Estado Peruano. Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma

<http://www.peru.gob.pe/directorio/pep_directorio_detalle_institucion.asp?cod_institucion=14219>

CUBA

<<http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/normativas/749/ley-de-nacionalizacion-general-y-gratuita-de-la-ensenanza1961>>

GUATEMALA

<http://www.oei.es/historico/quipu/guatemala/Ley_Educacion_Nacional.pdf>

PANAMÁ

<https://www.oei.es/historico/quipu/panama/Ley_Org_Educ.pdf>

BRASIL

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

EL SALVADOR

<http://www.oei.es/historico/quipu/salvador/Ley_general_educacion_reforma2005.pdf>

REPÚBLICA DOMINICANA

<<http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/marco-legal/leyes/ley-general-de-educacion-no-66-97-go-no-9951-del-10-de-abril-de-1997.pdf>>

ARGENTINA

<http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>

NICARAGUA

<http://www.oei.es/historico/quipu/nicaragua/Ley_Educ_582.pdf>

URUGUAY

<http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_de_educacion_dic2014.pdf>

VENEZUELA

<http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley_Educacion.pdf>

BOLIVIA (Estado Plurinacional de)

<<http://www.minedu.gob.bo/pages/documentos-normativos-minedu/233-leyes/1524-ley-avelino-sinani-elizardo-perez.html>>

HONDURAS

<https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf>

ECUADOR

<https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf>

ORGANISMOS INTERNACIONALES

Naciones Unidas

<<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>>

<<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf>

<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CRPD&Lang=en>

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD)

<<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>

Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad

<<http://www.ohchr.org/sp/HRBodies/crpd/Pages/CRPDindex.aspx>>

Observación general N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (2016)

<http://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc&action=default&DefaultItemOpen=1>

Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013)

<<http://undocs.org/es/A/HRC/25/29>>

Estado de Informes presentado por los distintos países ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Listas de Cuestiones, Observaciones finales e Informes Sombra de Chile, Colombia, Costa Rica, México, Paraguay y Perú, respectivamente

<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=CHL&Lang=SP>

<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=COL&Lang=SP>

<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=CRI&Lang=SP>

<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=MEX&Lang=SP>

<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=PRY&Lang=SP>

<http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/countries.aspx?CountryCode=PER&Lang=SP>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

<<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, IIPe UNESCO Sede Regional Buenos Aires

<http://www.siteal.iipe.unesco.org/perfiles_paises>