



# La inclusión educativa de las personas con discapacidad en Argentina

Serie **Saber local** #5



Néstor López  
Tamara Vinacur

<http://www.iadb.org>

Copyright © 2024 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional. Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





## Sobre los autores

### **Néstor López**

Néstor López es sociólogo graduado de la Universidad de Buenos Aires, especializado en el análisis de la estructura social de América Latina, la dinámica de los mercados laborales y la relación entre la sociedad y las políticas educativas. Ha sido docente en instituciones como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Cuyo, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Autónoma de Barcelona. Durante gran parte de su carrera, trabajó en agencias de Naciones Unidas, especialmente en el IPE UNESCO, donde fue Coordinador de Investigación y Desarrollo y fundó el SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). Actualmente, realiza consultorías y estudios sobre políticas sociales y educativas en América Latina, con numerosas publicaciones a lo largo de su carrera.

### **Tamara Vinacur**


Especialista Senior de la División de Educación del BID en Argentina, Master en Medición, Evaluación y Estadística Educativa de Teachers College, Columbia University (New York). Anteriormente, se desempeñó como consultora para la OEI, IPE Unesco Buenos Aires y CEPE/ UTDT. Fue Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015-2019) y trabajó en distintas posiciones en el Ministerio de Educación Nacional y en el de la Ciudad de Buenos Aires.

## Agradecimientos

Los autores deseamos expresar un profundo agradecimiento a todos los funcionarios y especialistas que participaron activamente en el encuentro “Diálogos de política social: educación inclusiva para personas con discapacidad en Argentina”, realizado el 11 de octubre de 2023. Extendemos nuestro reconocimiento a cada uno de los participantes de las Mesas de Diálogo, una iniciativa conjunta del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) y el Ministerio de Educación Nacional (actualmente Secretaría de Educación).

Queremos expresar nuestro sincero reconocimiento a las valiosas contribuciones recibidas de nuestros colegas, fundamentales para el desarrollo de este documento. En particular, deseamos agradecer el aporte invaluable de Fernando Galarraga (ANDIS), Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - UTDT), Celeste Fernández (Asociación por los Derechos Civiles - ACIJ), Mónica Cortés (Asociación Down Colombia), Isabel Zuñiga (Fundación Mis Talentos Chile), Tomás Ciocci (Ministerio de Educación Nacional, Argentina), Martín Scasso (SIRIED, OREALC - UNESCO), Magalí Fanego (ANDIS), Verónica Rusler (Universidad de Buenos Aires - UBA), Pilar Cobeñas (Asociación Azul, Universidad Nacional de La Plata - UNLP), Silvia Dubrovsky (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IICE, Facultad de Filosofía y Letras - FFyL), Laura Kiel (Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF), Mauro Di María (Ministerio de Educación Nacional), Sebastián Urquiza (Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires), Ana Luz Guerra (Ministerio de Educación, La Pampa), Liliana Santander (Ministerio de Educación, Provincia de Misiones), Sandra Santillan (Ministerio de Educación, Santiago del Estero) y Silvia Solohaga (Ministerio de Educación, Tierra del Fuego).

Además, agradecemos los valiosos comentarios y observaciones recibidos de nuestros colegas de la División de Educación, Belen Michel Torino, María Fernanda Prada y Gregory Elacqua; así como los comentarios aportados por Mario Sánchez, de la División de Protección Social y Salud, y Andrea Saldarriaga Jimenez, de la División de Género y Diversidad del BID. Reconocemos y valoramos profundamente el apoyo técnico y financiero proporcionado por las autoridades del BID, especialmente por Mercedes Mateo, jefa de la División de Educación, cuyo respaldo ha sido esencial para la realización de este trabajo.



Nos complace destacar que esta publicación sobre inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en Argentina no solo documenta los resultados y conclusiones derivados del encuentro “Diálogos de política social”, sino que además proporciona una base sólida de conocimientos y perspectivas diversas que pueden contribuir significativamente al desarrollo de políticas públicas inclusivas y efectivas en el ámbito educativo.

Esperamos que este documento contribuya a una perspectiva integral que informe el diseño e implementación de políticas que promuevan la inclusión, la equidad y el acceso a la educación para todos. Al reconocer la importancia del diálogo intersectorial y la colaboración entre organizaciones gubernamentales, instituciones académicas, ONGs y organismos internacionales, esta publicación subraya la necesidad de un enfoque coordinado y multisectorial para abordar los desafíos relacionados con la inclusión educativa. Esta publicación no solo representa un aporte en el camino hacia una educación más inclusiva en Argentina, sino también ofrece una contribución valiosa al debate regional sobre accesibilidad, discapacidad e inclusión.

Colaboradores externos:

Revisión editorial: Carmen Güiraldes

Diagramación: Patricia Peralta

# Contenido

Resumen ejecutivo .....	8
Presentación .....	9
Introducción.....	13
1. La educación inclusiva .....	16
1.1 El sujeto en el centro .....	17
1.2 Única, universal y diversa .....	19
2. La inclusión educativa de las personas con discapacidad .....	21
2.1 Barreras que obstaculizan el derecho a la educación.....	23
2.2 Ajustes razonables .....	26
2.3 Una escuela para todos.....	27
3. De los conceptos a las normas: la construcción de un marco de referencia para la acción estatal .....	29
3.1 Leyes generales y específicas.....	29
3.2 Las resoluciones del Consejo Federal de Educación .....	33
4. La educación de las personas con discapacidad en Argentina .....	35
4.1 Las personas con discapacidad en Argentina .....	36
4.2 Niñas, niños y adolescentes .....	42
4.3 La educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad.....	45
4.4 Transformaciones de mediano plazo en la oferta educativa para personas con discapacidad .....	51
4.5 La educación de las personas con discapacidad en las jurisdicciones argentinas.....	53

5. Notas para una agenda de trabajo .....	57
5.1 Principales líneas de acción .....	60
5.2 Barreras y desafíos .....	74
6. Aprendizajes para un punto de partida .....	78
Comentarios finales .....	86
Bibliografía .....	88

## Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Prevalencia de personas con discapacidad por grupos de edad y sexo. Argentina, 2018 .....	37
<b>Gráfico 2.</b> Prevalencia de personas con discapacidad por región y sexo. Argentina, 2018 .....	38
<b>Gráfico 3.</b> Proporción de personas con CUD, por grupos de edad. Argentina, 2018 .....	39
<b>Gráfico 4.</b> Indicadores seleccionados relativos a la matrícula de las personas con discapacidad. Argentina, 2011 - 2022 .....	51
<b>Gráfico 5.</b> % de alumnos integrados en escuelas comunes en relación con el total de alumnos, por nivel educativo. Argentina, 2011 - 2022 .....	52
<b>Gráfico 6.</b> Relación entre % de personas con CUD y % de personas con discapacidad en las escuelas, según jurisdicciones. Argentina, 2022 – 2023 .....	54
<b>Gráfico 7.</b> Relación entre la tasa de integración y % de personas con discapacidad en las escuelas, según jurisdicciones. Argentina, 2022 .....	55



## Resumen ejecutivo

Esta publicación se sumerge en la compleja cuestión de la inclusión educativa en Argentina, contextualizándola dentro del ámbito regional de América Latina y el Caribe.

En América Latina los datos obtenidos de los censos realizados en ocho países seleccionados reflejan patrones preocupantes: la brecha promedio de asistencia entre niños de 6 a 11 años —con y sin discapacidad— es de 8.5 puntos porcentuales, mientras que en jóvenes de 12 a 17 años se incrementa a 10 puntos porcentuales en promedio. Las tasas más bajas de asistencia se observan especialmente en varones con discapacidades, destacando la necesidad urgente de abordar esta disparidad. La situación en Argentina, como se puede apreciar en este documento, no escapa a este patrón.

Como la inclusión educativa es un pilar fundamental para promover sociedades inclusivas (Slee, 2020), este análisis aspira a contribuir al diálogo y la reflexión sobre los desafíos y perspectivas de la educación inclusiva, fomentando la construcción de marcos conceptuales sólidos y prácticas efectivas tanto en Argentina como en la región.

El texto recupera el intercambio realizado a partir de “Diálogos de política social: educación inclusiva para personas con discapacidad en Argentina”, llevado a cabo juntamente con la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS). Durante este evento, se abordaron temas críticos como la disponibilidad de datos, barreras para la inclusión, estrategias de accesibilidad y experiencias internacionales y provinciales en educación inclusiva.

Este documento forma parte de la serie SABER LOCAL, una iniciativa impulsada por el BID que busca sistematizar y poner de relieve experiencias a nivel subnacional y nacional que enriquezcan el diálogo regional. Reconocer problemáticas comunes en diversos países de la región es una oportunidad para diseñar políticas educativas territoriales mediante la circulación de saberes y experiencias.





# Presentación

Existe alto consenso en Argentina respecto a la necesidad de avanzar hacia la escolarización de las personas con discapacidad en escuelas comunes, en el marco de un proyecto de educación inclusiva. Las tensiones o desacuerdos que atraviesan hoy el debate radican en cómo abordar la temática de las discapacidades, cómo entender la idea de inclusión educativa y cuáles son los pasos a seguir para avanzar en este objetivo. A través de la sistematización de la información existente, este documento aspira a facilitar la toma de decisiones frente a iniciativas que buscan fortalecer los procesos de transición hacia la educación inclusiva.

Según UNESCO, un sistema educativo inclusivo es aquel que aborda “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niño/as”.

Para avanzar hacia la inclusión educativa de las personas con discapacidad, una de las claves es comprender a la discapacidad como un hecho relacional, no un atributo de las personas sino el resultado de una interacción entre las dificultades de una persona y las barreras que les impiden una vida plena. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

Argentina cuenta con un conjunto de leyes que promueven los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos el derecho a una educación inclusiva. Se destacan las definiciones generales que refieren al conjunto de la sociedad, como —por ejemplo— el artículo 14 de la Constitución Nacional, la ley N° 26.061 de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes, del año 2005, y la Ley de Educación Nacional N° 26.206, del año 2006. Se suman normas específicas, como la de aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a través de la ley N° 26.378 del año 2008, tratado al que además se le otorga jerarquía constitucional a través de la ley N° 27.044 —2014— y las resoluciones 155 y 311 del Consejo Federal de Educación.

Según las fuentes estadísticas oficiales disponibles —en general, poco articuladas y discontinuas— puede afirmarse que aproximadamente 3,7 millones de personas presentan alguna dificultad funcional, lo que equivale al 9,8% del total de la población. La proporción de personas con discapacidad se incrementa a medida que suben los grupos etarios; desde el punto de vista territorial, no se aprecian diferencias significativas en la prevalencia de personas con discapacidad entre las diferentes regiones del país. Aproximadamente, el 3,7% de la población argentina cuenta con Certificado Único de Discapacidad (CUD).


Respecto a la situación educativa de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAyJ) con discapacidad, en el nivel preescolar o primario no se observan diferencias significativas entre la escolarización de quienes presentan algún tipo de discapacidad —o dificultad funcional— y la de quienes no lo tienen. Las diferencias se hacen notorias a partir de los 12 años, edad que marca el ingreso al nivel secundario. Entre las personas con discapacidad escolarizadas, aproximadamente 103.000 estudiantes asisten a escuelas de la modalidad especial, y cerca de 112.000 están integrados en escuelas comunes o para adultos.

Un análisis que recoge datos a partir de 2011 revela que el porcentaje de estudiantes con alguna discapacidad que asiste al sistema educativo —desde el nivel inicial hasta el secundario y en cualquiera de sus modalidades— muestra un incremento muy leve: en 2011 era del 1,8%; entre 2012 y 2021 se mantuvo en el 1,9%, y llega al 2% en 2022. En el mismo

período, la matrícula de educación especial no muestra crecimiento sino, por el contrario, una reducción de aproximadamente 20% (mientras el número de estudiantes integrados a escuelas comunes ascendió de 50.000 a 120.000 en el mismo período). Ello se tradujo en que la proporción de estudiantes con discapacidad en escuelas especiales — respecto al total de las y los estudiantes con discapacidad escolarizados— se redujera del 73% al 48%. La situación respecto al porcentaje de estudiantes con discapacidad respecto a la matrícula total, y la proporción de las escuelas comunes en la capacidad de recibir a estos estudiantes, varía sustantivamente en las diferentes jurisdicciones del país.

Está consensuado que no existen recetas únicas para avanzar hacia un modelo de educación inclusiva universal que contemple al conjunto de la sociedad, incluyendo a las personas con discapacidad. Sin embargo, hay suficiente experiencia como para identificar una serie de temas de abordaje ineludible, y sugerir algunas orientaciones. Este texto recupera una serie de orientaciones ya presentadas por BID y por UNESCO y enfatiza ciertas líneas de acción en torno a las cuales se nuclea una posible agenda de trabajo: el rediseño de las instituciones escolares, los apoyos a la inclusión educativa, la formación docente y los ajustes normativos necesarios. Paralelamente, hace referencia a los obstáculos que enfrentan estos procesos de consolidación de sistemas educativos inclusivos, destacando en particular aquellos que se derivan de los prejuicios y preconcepciones que subsisten respecto a la educación de las personas con discapacidad entre los muy diversos actores de la comunidad educativa, y de la sociedad en general.

Finalmente, el análisis de experiencias de consolidación de modelos inclusivos de educación de personas con discapacidad arroja una serie de aprendizajes que merecen ser destacados: a) la inclusión es un proceso; b) no hay inclusión si hay segregación; c) el foco de la intervención es la escuela, no sus estudiantes; d) la inclusión educativa es un proyecto que excede a la capacidad de acción de una escuela; e) la inclusión excede a los alcances de la política educativa, y f) los proyectos de inclusión educativa de las personas con discapacidad se inscriben en el marco de los derechos humanos.



A las altas esferas de la decisión política les concierne el conjunto de factores que operan como habilitantes o condición de posibilidad de estos proyectos de inclusión educativa. Entre ellos, se destacan el financiamiento, el rediseño institucional, la gestión de la información y el conocimiento, la toma de decisiones, y su comunicación.

Se espera que el análisis realizado contribuya significativamente al diálogo y la reflexión sobre los desafíos y perspectivas de la educación inclusiva, fomentando la construcción de marcos conceptuales sólidos y prácticas efectivas que impulsen la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos, tanto en Argentina como en la región.

## Introducción

El 19 de septiembre de 1885 el Congreso de la Nación Argentina sancionó la ley N° 1662 por la que se creó el Instituto Nacional para Sordomudos. Esta fue la primera iniciativa pública que abordó la educación de personas con discapacidad, buscando poner fin a la exclusión educativa a la que estaban condenadas e iniciando una modalidad que aún tiene una gran vigencia: la segregación en instituciones especializadas, fuera del conjunto de las escuelas comunes. Un siglo después, en 1988, se lanza el Plan Nacional de Integración Escolar, que promovía la incorporación de estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, iniciando así un nuevo capítulo en la historia de la integración educativa.

Desde entonces, coexisten en el país estas dos propuestas institucionales: la segregación en escuelas diferenciadas y la integración en escuelas comunes. Actualmente, aproximadamente la mitad de las personas con discapacidad que están escolarizadas asiste a escuelas especiales, y la otra mitad está integrada a escuelas comunes.

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994, suele tomarse como punto de partida del debate entre las dos modalidades, destacando el carácter excluyente y discriminador que subyace a su estructura, y propone el paradigma de la inclusión educativa en la búsqueda de una opción superadora.

Así, van surgiendo los cuatro paradigmas desde los cuales se aborda la relación de los sistemas educativos con las personas con discapacidad, y que hoy coexisten:

1. El inicial, de la exclusión educativa, que —por diversos medios— acaba negando a estas personas el acceso a algún tipo de educación;

2. el modelo de segregación, donde la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados de los alumnos sin discapacidad;
3. la integración, que es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, bajo el supuesto de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones; y
4. la inclusión, que 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” (CDPD, 2016).

Podría decirse que en la Argentina de hoy no hay dudas respecto de la importancia de inscribir la educación de las personas con discapacidad en una propuesta educativa universal e inclusiva. Esto responde a diferentes factores, entre los que cabe destacar la consolidación, durante las últimas dos décadas, de un marco normativo nacional que se inscribe en una perspectiva de derechos humanos, especialmente sensible a las diferentes formas en que se manifiesta la diversidad de la sociedad y que da especial visibilidad a las personas con discapacidad. También el salto epistemológico y político que implica la actual vigencia de una visión de las personas con discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos y la reformulación de las claves de funcionamiento del sistema educativo, a partir precisamente de la entrada en vigor de ese marco normativo.

Los interrogantes que ordenan el debate actual ya no pasan, entonces, por si avanzar o no hacia una educación inclusiva, sino por cómo interpretar la noción de inclusión, y cuáles son las estrategias más adecuadas para hacerla efectiva. Los puntos que tensionan ese debate son varios. En primer lugar, si bien se va consolidando un clima de consenso en torno a la noción de discapacidad —entendida como social y relacional— aún persiste, en el sentido común de la sociedad y en el funcionamiento de

muchas instituciones, la visión médica tradicional. En segundo lugar, conviven quienes promueven la persistencia de las instituciones de educación especial en el marco de un proyecto de inclusión educativa con quienes las consideran incompatibles. Por último, pueden mencionarse también algunos desencuentros respecto a las expectativas de trayectoria escolar y aprendizajes de las personas con discapacidad, hecho que se manifiesta en, por ejemplo, diferentes propuestas de evaluación o acreditación.

Este documento se inscribe en este contexto y tiene por objeto contribuir a la sistematización de la información existente, para facilitar la toma de decisiones frente a iniciativas que buscan fortalecer los procesos de transición hacia la educación inclusiva. Para el logro de ese objetivo general, este texto se propone:

- Aportar (en los capítulos 1 y 2) al debate en torno a conceptos tales como educación inclusiva o discapacidad, enfatizando aquellas aproximaciones que más aportan al direccionamiento de políticas que se sustentan en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad.
- Identificar los señalamientos del marco normativo vigente en Argentina, que permiten delinear los compromisos asumidos por el Estado nacional y que definen el horizonte de las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación (capítulo 3).
- Ofrecer un panorama general (capítulo 4) de la situación educativa de las personas con discapacidad, aportando además apreciaciones respecto al funcionamiento de la oferta educativa del país.
- Presentar, a partir del análisis de experiencias concretas de inclusión educativa de personas con discapacidad (capítulo 5), algunas claves para la construcción de una agenda de acción. Ello incluye principales temas a ser abordados y estrategias adoptadas, así como barreras y desafíos que debieron ser enfrentados.
- Identificar aprendizajes clave (capítulo 6) que operan como punto de partida para iniciar un proceso de consolidación de la educación educativa para personas con discapacidad.

# 1 La educación inclusiva

En su artículo 24, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que, al ratificarla, los Estados “reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.”

Según UNESCO, un sistema de educación inclusivo aborda “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niño/as” (UNESCO, 2021). Una educación inclusiva es una educación libre de barreras, que no excluye, aquella en que se han desactivado todos los mecanismos —formales o informales— de selección y discriminación.

Se consideran “barreras para el aprendizaje y la participación” a las dificultades que las y los estudiantes —con o sin discapacidad— encuentran en las escuelas. El concepto hace referencia a las dificultades que les impone su interacción con el contexto, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Subsisten en las escuelas diversos mecanismos silenciosos de discriminación que afectan a diferentes grupos de la sociedad: el costo de los útiles y materiales de trabajo para los más pobres, las clases en español para estudiantes que sólo hablan lenguas indígenas,



la rigidez de los horarios para quienes deben colaborar en la construcción del bienestar de sus hogares, o el prejuicio o desprecio de algunos docentes o directivos frente a ciertos estudiantes (López, 2011a). También son discriminatorias las dinámicas institucionales que presuponen estudiantes sin dificultad sensorial, motriz o cognitiva alguna.

Está naturalizado —e incluso es valorado positivamente— por ejemplo, el hecho de dar tareas para el hogar. Sin embargo, aquellos alumnos que no pueden realizarlas —por circunstancias familiares o sociales— ven afectados sus logros de aprendizajes, y esto impacta en su trayectoria educativa. Las barreras son la expresión de sistemas educativos rígidos y poco sensibles a las particularidades de sus estudiantes, sistemas que exigen un gran esfuerzo por parte de ellas y ellos para adecuarse a sus requerimientos.

## 1.1 El sujeto en el centro

Una educación inclusiva pone en el centro de las prácticas educativas cuestiones tales como quién es cada estudiante, cuál es su situación, qué lo caracteriza y cuál es la mejor estrategia para asegurarle una experiencia educativa plena y enriquecedora. Merece señalarse que el surgimiento de estas preguntas representa un hecho relativamente nuevo. Los sistemas educativos de América Latina, con más de un siglo de existencia, han tradicionalmente prescindido de la preocupación por conocer a los sujetos a quienes se dirigen; se han preocupado más bien por precisar en quiénes quieren transformarlos.

Niñas, niños, adolescentes y jóvenes fueron vistos históricamente —y aún hoy— como adultos en construcción, seres inacabados e incompletos; y la práctica escolar, como el instrumento que los convertirá en ciudadanos a la medida de un proyecto de sociedad. Los sistemas educativos estructuraron su dinámica, desde sus orígenes, a partir de la negación de la identidad de sus estudiantes; el uso del uniforme, el disciplinamiento del cuerpo a través de las formaciones y la educación física, y el tratamiento igualitario son formas instaladas de ir moldeando al sujeto. Todos estos han sido parte de una institucionalidad orientada a construir el ciudadano ideal (López, 2011b).

Pero esta lógica entró en crisis. Se pueden identificar dos momentos clave en esta transformación que están viviendo los sistemas educativos:

1. El primero es de índole operativo: si se trata a todos como iguales, una parte importante del estudiantado no logra adecuarse al formato que las escuelas impone y debe interrumpir sus trayectorias educativas. El primer colectivo que exigió un trato diferenciado, acorde a sus particularidades, fue el de las personas con discapacidad. Luego se comenzó a trabajar en el diseño de formatos diferentes para las comunidades rurales, para los sectores más pobres y para los pueblos indígenas. Así fue como la oferta educativa comenzó a diversificarse, considerando quiénes ingresan a las aulas.
2. El segundo aspecto es de índole ético: la ciudadanía en general, y los adolescentes y jóvenes en particular, comenzaron a cuestionar a las instituciones públicas que proponen vínculos basados en la negación de la identidad, establecimientos que exigen hacer el esfuerzo por encarnar el sujeto que espera la escuela. La consolidación de la identidad como un derecho pone en jaque la institucionalidad que pide a los sujetos que renuncien a ella.

La educación inclusiva parte de la premisa de que tratar a todas las personas por igual no es un principio de justicia válido. En escenarios de profundas desigualdades, tratar a todas las personas del mismo modo no hace más que reproducir y profundizar esas desigualdades; del mismo modo, tratar a todas las personas por igual en escenarios signados por muy diversas expresiones de la diversidad cultural e identitaria genera un amplio abanico de prácticas discriminatorias que también se traducen en nuevas formas de desigualdad. La educación inclusiva es una propuesta institucional que promueve el ajuste de las prácticas institucionales a las particularidades de cada sujeto, con el fin de que todos puedan ejercer plenamente el derecho a la educación. Propone una escuela donde todas las personas aprenden juntas, donde no solo se eliminan barreras, sino que también se construyen apoyos para que nadie quede afuera; escuelas con equipos de profesionales que asumen el desafío de promover la enseñanza y el aprendizaje con otras y otros como un hecho colectivo, reconociendo y realzando las particularidades de cada estudiante.


## 1.2 Única, universal y diversa

La educación inclusiva es única, universal y diversa. Única, porque busca abordar, en una única propuesta, la educación de todas las personas más allá de sus particularidades, su identidad, su pertenencia cultural o su lugar en el territorio o en la estructura social; universal, en tanto procura precisamente incorporar a la totalidad de la población sin dejar a nadie afuera, y diversa en tanto tiene la capacidad de dialogar con la totalidad de las y los estudiantes que caracteriza a ese universo, generando respuestas acordes a cada caso particular.

Para que efectivamente sea así, es necesario avanzar hacia un diseño universal del aprendizaje. Se trata del diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Este tipo de diseño permite que todos los estudiantes aprendan con un mismo plan de estudios flexible, que reconoce la diversidad, sin tener que recurrir a planes de estudios especiales para grupos específicos.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, haciendo referencia al total del estudiantado —personas con y sin discapacidad— propone —como recurso para acompañar ese diseño universal de los aprendizajes— la posibilidad de realizar lo que denomina “ajustes razonables”, que consisten en “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requiera en un caso particular, para garantizar a una persona determinada su participación, en igualdad de condiciones con las demás” (Artículo 2).

Ainscow realiza claros aportes a la definición de la inclusión educativa, sintetizados en cuatro aprendizajes emergentes de sus estudios: a) la inclusión es un proceso, y debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad; b) la inclusión se preocupa por la identificación y eliminación de barreras (por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica); c) la inclusión está



relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes, y d) la inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro (Ainscow, 2004).

## 2 La inclusión educativa de las personas con discapacidad

El punto de partida para desarrollar una mirada sobre la inclusión educativa de las personas con discapacidad es precisar qué se entiende por discapacidad. El concepto de discapacidad, tal como lo señala Acuña, “es un concepto construido socialmente sobre el cual todos tenemos alguna idea al respecto, y que habla del modo en que los sujetos y grupos de una comunidad producen en un contexto sociohistórico específico, otorgando significados, interpretando la realidad cotidiana, creando y transformando conocimientos y prácticas” (Acuña, 2019).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala, en el segundo párrafo de su primer artículo, que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.”

Desde esta perspectiva, la discapacidad no es un atributo de las personas sino un hecho relacional: es el resultado de la interacción entre las deficiencias o dificultades que esas personas puedan tener y las barreras que el medio en que viven su día a día les presentan. Si no existieran barreras, esa deficiencia no se traduciría en discapacidad. Vista de este modo, la discapacidad se constituye en objeto de intervención social, y de política pública, pues plantea el desafío de identificar esas barreras —materiales y simbólicas— y movilizar los recursos necesarios para erradicarlas.

La definición propuesta por la Convención, y sus implicancias en términos de políticas, resulta de una larga historia signada mayormente por el sesgo que consideraba que las personas con discapacidad no pueden participar plenamente de la sociedad debido a sus limitaciones físicas o psicológicas. Históricamente, primó una visión centrada en la tragedia personal, frente a la que no había respuesta pública posible (Oliver, 2008), relegando a las personas con discapacidad al espacio de la caridad o beneficencia.

El paso de un abordaje personal o individual, nutrido fundamentalmente por los aportes del campo biomédico, a otro social y relacional, tiene al menos dos implicancias muy relevantes:

1. Cambia el foco de observación: al momento de abordar una discapacidad ya no hay que orientar la mirada hacia el sujeto sino hacia su entorno, con el fin de identificar —y eliminar— las barreras que operan como discapacitantes. Las intervenciones no son sobre la persona sino sobre el contexto, modificándolo de manera tal que esa persona pueda ejercer plenamente sus derechos.
2. Habilita la posibilidad de promover una agenda orientada a erradicar toda forma de discriminación y garantizar, a cada persona con discapacidad, el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo, tal como lo señala la misma Convención.

Son muchas las dinámicas o prácticas individuales, sociales o institucionales que, a lo largo de la historia, intervinieron —e intervienen— en la persistencia de miradas individuales de las discapacidades, con las implicancias discriminatorias que ello conlleva. Entre ellas, cabe señalar a la escuela, una histórica constructora de discurso sobre la normalidad y el déficit. En el caso particular de las personas con discapacidad y la transición hacia un modelo de educación inclusiva, “la ‘emergencia’ de las PCD en la escuela supone tensiones, paradojas y contradicciones con el orden establecido, es decir, con el dispositivo escolar tradicional, que funciona de manera similar en toda la región” (Acuña, 2019).

## 2.1 Barreras que obstaculizan el derecho a la educación

Como ya se señaló, es fundamental identificar y visibilizar todos aquellos mecanismos que operan como barreras a las personas con alguna dificultad funcional, a fin de neutralizarlas o eliminarlas. Un documento publicado por BID parte de la definición social y relacional de discapacidad, y propone una serie de ejemplos de interacciones entre ciertas deficiencias y factores contextuales que constituyen barreras, y que determinan la discapacidad:

- Dificultad sensorial (audición, vista): no se proporcionan lectores de pantalla, otro software adaptativo o materiales en formatos alternativos como Braille, películas, páginas web, podcasts, videos no subtítulos, falta de intérpretes de lenguaje de señas y/o de subtítulos en tiempo real.
- Dificultad en la movilidad: servicios de transporte, edificios y espacios públicos inaccesibles; teclados no adaptativos; mesas o puestos de trabajo de altura no ajustable.
- Dificultad intelectual: no considerar la necesidad de un ambiente menos distractor para estudiar/trabajar, no proveer de tiempo extra para el aprendizaje o apoyo adicional.
- Dificultad psicosocial: restricción de las oportunidades para entrevistas de trabajo o ascenso profesional por parte del empleador si se revela la condición; escuelas que ponen trabas a la matrícula debido al estigma (BID, 2019).

Estos ejemplos muestran claramente cómo la falta de ciertos recursos o la presencia de ciertas prácticas u obstáculos operan como discapacitantes para aquellas personas que presentan alguna deficiencia o dificultad funcional.

Cobeñas y Grimaldi proponen otra categorización de barreras que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad, que incluyen y amplían las antes consideradas. En primer lugar, identifican barreras que obstaculizan el ejercicio de determinados derechos, como la toma de decisiones, la comunicación o la interacción:

- Barreras a la toma de decisiones: son aquellas intervenciones, recursos, tipos de actividades, entre otras, que parten de comprender que el alumnado con discapacidad es dependiente y porta un déficit —ya sea intelectual o motriz— que lo inhabilita para tomar decisiones sobre procedimientos involucrados para la resolución de actividades matemáticas, formas de participación en clase, con pares, etc.
- Barreras a la comunicación: involucran todos los modos que restringen o inhabilitan la plena comunicación en estudiantes con discapacidad, como negar intérpretes de lenguas de señas, Braille, Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, entre otros.
- Barreras a la interacción: involucran todos los recursos humanos, situaciones, mobiliario, intervenciones docentes, etc, que impidan o restrinjan la interacción de los estudiantes con discapacidad con sus compañeros o con el docente, entre otros, y promuevan aislamiento, segregación e individualización.

En segundo lugar, proponen una clasificación de esas barreras:

- Recursos humanos como barreras: son aquellas figuras —o modos de relación entre las figuras— que actúan restringiendo o impidiendo el aprendizaje o la participación del alumnado con discapacidad en la propuesta de enseñanza.
- Barreras físicas y arquitectónicas: involucran toda la estructura arquitectónica, los recursos materiales, el mobiliario escolar y todo elemento físico que sea inaccesible.
- Barreras actitudinales: involucran la creencia en el modelo médico-pedagógico, actitudes discriminatorias, prejuicios, violencias, etc, ya que atentan contra la dignidad y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Barreras didácticas: son aquellas provenientes de los procesos de enseñanza, ya sean ciertos enfoques didácticos, intervenciones docentes, proyectos pedagógicos, modos de enseñar, de evaluar, tipos de actividades, de recursos o materiales, modos de entender —como deficitario— al sujeto de educación, que actúen restringiendo o impidiendo el aprendizaje del alumnado con discapacidad (Cobeñas & Grimaldi, 2021).



Miguel López Melero (2011), en un extenso análisis que realiza sobre este punto, concluye que las barreras que están impidiendo el aprendizaje, la participación y la convivencia son básicamente de índole política, cultural y didáctica. Las barreras políticas refieren principalmente a las tensiones o contradicciones que pueden existir en los marcos normativos que regulan la educación de las personas con discapacidad. Las barreras culturales, en cambio, remiten a la disposición a clasificar y establecer normas discriminatorias en el alumnado, sustentadas en el etiquetamiento. El énfasis de su análisis está en las barreras didácticas, presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y señala las siguientes:

- La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario.
- El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas.
- La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar.
- La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad.
- La escuela pública y el aprender participativo de familias y profesorado.

El Comité de Seguimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su punto cuatro, señala que las barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación inclusiva pueden deberse a numerosos factores, entre ellos: a) el hecho de no entender o aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras en la comunidad y la sociedad, en lugar de deberse a deficiencias personales, excluyen a las personas con discapacidad; b) la persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de las personas que permanecen en instituciones residenciales de larga estancia, y las pocas expectativas que se depositan en las que se encuentran en entornos educativos generales, propiciando que los prejuicios y el miedo aumenten y no se combatan; c) el desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad, y de la diversidad —entre otros ámbitos, en lo que respecta a la competitividad— en el aprendizaje para todos; la falta de divulgación entre todos los padres,

y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos infundados de que la inclusión provocará un deterioro en la calidad de la educación o repercutirá negativamente en los demás; d) la falta de datos desglosados y de investigación (ambos elementos necesarios para la rendición de cuentas y la elaboración de programas), lo que impide la formulación de políticas eficaces y las intervenciones para promover la educación inclusiva y de calidad; e) la falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente; f) los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de alumnos con discapacidad, la coordinación interministerial, el apoyo y la sostenibilidad; g) la falta de recursos legales y de mecanismos para obtener reparación por las violaciones (OG4).

## 2.2 Ajustes razonables

Para avanzar hacia la construcción de un sistema educativo inclusivo se torna necesario implementar diferentes estrategias de accesibilidad que generen un conjunto de procesos y transformaciones estructurales orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el ejercicio de derechos de toda persona. Frente a las barreras, las respuestas posibles son diversas y, en muchos casos, la tarea más compleja es identificarlas: huelgan las prácticas, dinámicas, disposiciones normativas, usos del espacio y del tiempo —que están sumamente naturalizadas en el devenir cotidiano de las escuelas— con fuerte componente discriminatorio que operan como sólidas barreras para muchas y muchos estudiantes. Una vez visibilizadas, es clave eliminar todas aquellas dables de ser erradicadas del ámbito educativo.

Otro recurso propio de la educación inclusiva es la implementación de los mencionados ajustes razonables. La Observación General 4 abunda en precisiones al respecto; señala que 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 letra, facilitar los materiales y/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. (OG4)

## 2.3 Una escuela para todos

Ante el desafío de garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad cabe preguntarse: ¿es posible este objetivo por fuera de un marco universal de inclusión? ¿Se puede pensar en una estrategia dirigida exclusivamente a las personas con discapacidad?

Como hemos planteado, la inclusión educativa representa un cambio en el modo de concebir la relación entre las instituciones educativas y sus estudiantes, y conlleva una revisión profunda de las prácticas cotidianas de todos los actores de la comunidad educativa. Si un programa es concebido exclusivamente para las personas con discapacidad, esto conlleva un componente discriminatorio porque no ofrece el mismo posicionamiento inclusivo al resto de las y los estudiantes, cuyas particularidades también deben ser tenidas en cuenta en la planificación de la dinámica cotidiana en el aula.

La Observación General 4 señala, entre las múltiples características fundamentales de la educación inclusiva, que es “un enfoque que integra a ‘todas las personas’: se reconoce la capacidad de cada persona para aprender y se depositan grandes expectativas en todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidad. La educación inclusiva ofrece planes de estudio flexibles y métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje.”

La inclusión educativa se manifiesta, en lo cotidiano, en un trabajo de aprendizaje colectivo, un espacio donde se aprende con otros en una dinámica basada en el diálogo, la solidaridad entre pares, y en la construcción de un espacio común que toma como sustento la particularidad de cada estudiante. La posibilidad de que cada estudiante aprenda con y de las otras y los otros es una de las claves de la inclusión educativa, y constituye a las y los compañeros en aliados privilegiados.

Una de las claves para avanzar en este sentido es desarrollar, en el plantel profesional de cada establecimiento educativo, la capacidad de reconocer en profundidad las particularidades de cada estudiante. No se puede encarar una estrategia de apoyos personalizados sin un conocimiento profundo de cada estudiante y de su contexto cultural y familiar. Esto invita a promover un trabajo en equipo, de apoyo mutuo y confianza con objetivos comunes. Una profunda reflexión sobre la diversidad y la inclusión pasa a ser un insumo central en la formación de docentes y directivos en el proceso de transición desde el formato escolar tradicional a las instituciones inclusivas.

### **3 De los conceptos a las normas: la construcción de un marco de referencia para la acción estatal**

Los debates mencionados en torno a los diferentes modos de aproximarse a la noción de discapacidad se reconfiguran cuando entra en escena el Estado. Es el Estado quien define y asume compromisos específicos en relación con la garantía de los derechos humanos de las personas con discapacidad —en particular el derecho a la educación— y desde los cuales desarrolla estrategias para definir los horizontes de la política social y educativa.

La voz estatal tiene un peso especial en la construcción de categorías que permitan hacer efectivos los desafíos asumidos, categorías habilitantes de las acciones necesarias para materializarlos. Pero el Estado no solo es un actor relevante en la puja por definir categorías, sino que además tiene especial incidencia —a través de sus políticas— en la configuración del escenario histórico, social, económico, territorial y cultural en el que se desarrolla el día a día de las personas con discapacidad.

#### **3.1 Leyes generales y específicas**

El Estado establece —a través de su actividad legislativa— una serie de criterios que son rectores y horizonte de las políticas orientadas a garantizar la inclusión educativa, y que se encuentran en los marcos normativos vigentes.

En Argentina hay definiciones generales que refieren al conjunto de la sociedad, como el Artículo 14 de la Constitución Nacional, que establece el derecho de enseñar y aprender, y la Ley N° 26.061 de Protección Integral

de Los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes, del 2005, que tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina. Dentro de este marco general, debe sumarse la Ley de Educación Nacional N° 26.206, del 2006, que establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado. Además, agrega que el Estado garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

Sobre la educación de las personas con discapacidad en concreto, la señal más sustantiva desde la acción estatal es la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a través de la ley N° 26.378 del año 2008, tratado al que se le otorga jerarquía constitucional a través de la ley N° 27.044, en 2014. Adherir a este texto, y tomarlo como marco de referencia, representa una posición muy clara: ante la opción de sostener las prácticas en un modelo médico que pone el foco en la rehabilitación de las personas, se asume un encuadre social y relacional de la discapacidad, inscripto en el marco de los derechos humanos, y que pone el foco en la identificación y erradicación de las barreras materiales y simbólicas del contexto.

Cabe aquí hacer referencia a algunos puntos de la Convención, por las implicancias que tienen en la configuración de una oferta de políticas orientadas a la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad:

- Hay ciertos posicionamientos que establecen el marco de referencia en que se inscribe este texto. Así, entre sus considerandos reafirma “la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación”; contempla “que las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afectan directamente”, y “que los niños y las niñas

con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas”.

- Contiene dos definiciones concretas respecto a la discapacidad: ya en el punto E del Preámbulo establece que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En el Artículo 1, como ya se señaló, agrega que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.
- En su Artículo 2, el texto incluye tres definiciones fundamentales por el carácter orientador en el diseño de políticas: la de “discriminación por motivos de discapacidad”, que refiere a “cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”; la de “ajustes razonables”, como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida —cuando se requieran en un caso particular— para garantizar a las personas con discapacidad el goce de sus derechos, y la de “diseño universal”, como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.
- El Artículo 24 aborda específicamente la educación de las personas con discapacidad. Allí señala, como ya se mencionó, que “los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

- El punto dos del Artículo 24 indica que, “al hacer efectivo este derecho, los Estados Parte asegurarán que: a) las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.”

La Observación General 4, redactada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aporta una interpretación en profundidad de los alcances del Artículo 24 de la Convención, así como sus implicancias en términos de políticas públicas. Entre sus múltiples enunciados y lineamientos, cabe destacar aquí que: “Garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva”.



### 3.2 Las resoluciones del Consejo Federal de Educación

En el año 2011, el Consejo Federal de Educación emite la resolución 155, que, entre otros puntos, propone una solución a la tensión entre segmentación educativa e inclusión. Señala que “la definición de la Educación Especial como Modalidad, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuela al que asistan, una clara pertenencia a los Niveles del Sistema, superando de esta forma consideraciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados”. Más adelante, enfatiza que “la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa”.

Un punto clave de ese texto destaca que “inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias”. Más adelante agrega que “el debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión —como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar—, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno”.

De este modo, el marco normativo que regula la educación de las personas con discapacidad busca superar la tensión entre segregación, integración e inclusión, proponiendo que estas tres configuraciones se inscriban en un proyecto común de inclusión educativa. Ello se refuerza en la resolución 311 del Consejo Federal de Educación del año 2016, donde se establece que “las jurisdicciones regularán que las escuelas de Educación

Especial garanticen propuestas pedagógicas acordes a los niveles de enseñanza y estén orientadas por los principios de inclusión educativa”.

En un campo de debates y reflexiones en el cual es muy complejo avanzar hacia una conceptualización sobre educación inclusiva, y en particular cuando se trata de personas con discapacidad, los posicionamientos emergentes del conjunto de compromisos asumidos por los Estados devienen en categorías analíticas de gran utilidad. Son afirmaciones que, lejos de ser arbitrarias, expresan consensos que cada Estado asume como compromiso al ratificar los diferentes tratados internacionales de derechos humanos, y al implementar las normas vigentes.

Aparece aquí el carácter performativo de la norma. Los tratados internacionales de derechos humanos y las leyes que, en cada país, se sancionan con el fin de ampliar los derechos de la población, son normas que —lejos de consolidar y legitimar una situación dada— buscan transformar la realidad, proponiendo un horizonte, un futuro deseado, y al mismo tiempo ofreciendo un plan de acción, un camino para aproximarse hacia él. En este escenario, el marco de referencia que emerge de los tratados internacionales de derechos humanos se constituye en un proyecto político que estructura la dinámica de la acción estatal.

Desde esta perspectiva, las definiciones que las diferentes normas hacen en torno a la educación inclusiva de personas con discapacidad son de gran utilidad en el campo de las políticas públicas. Al reflejar los compromisos asumidos por el Estado, proponen un horizonte hacia el cual debe direccionarse la acción estatal, permiten vislumbrar una agenda específica de acciones para avanzar hacia la plena inclusión de las personas con discapacidad y, al mismo tiempo, habilitan y legitiman la movilización de recursos —materiales y simbólicos— necesarios para hacer efectiva esa agenda.

La política, y en particular el conjunto de la actividad estatal, puede ser interpretada como la capacidad de transformar la situación actual, el presente, en aquella otra deseada a futuro. En el caso de la educación de las personas con discapacidad, las normas vigentes ofrecen una imagen muy clara del escenario al cual se aspira.

## 4 La educación de las personas con discapacidad en Argentina

El análisis de la situación de las personas con discapacidad, y en particular de su relación con el sistema educativo, enfrenta el principal desafío de la disponibilidad de información. Existen diversas fuentes oficiales, pero, en líneas generales, están poco articuladas, discontinuadas y presentan aproximaciones muy diversas a la noción de discapacidad.

Son cuatro las fuentes principales que permiten abordar este desafío. Dos de ellas son encuestas y las otras dos se basan en registros administrativos.

1. El Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad, realizado en 2018 por INDEC, con la colaboración de la Agencia Nacional de Discapacidad: se centra en una encuesta, con representatividad para la totalidad de las áreas urbanas de más de 5000 habitantes en el país, que recurre al conjunto de preguntas propuesto por el grupo de Washington, con foco en la autopercepción de dificultades para desarrollar diferente tipo de acciones o tareas. Suma al universo de personas con dificultades aquellas que, aún sin declarar ninguna, tienen Certificado Único de Discapacidad.
2. La Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS, por su sigla en inglés) aplicada entre 2019 y 2020 por UNICEF, en colaboración con el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales a través del Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales: esta encuesta también toma como referencia las preguntas sobre dificultades autopercebidas, ampliando en este caso las dimensiones consideradas, en particular entre los mayores de cinco años.

3. Un registro administrativo elaborado por la ANDIS, que surge de los registros de los titulares del Certificado Único de Discapacidad (CUD). Cabe señalar que acceder a este certificado es opcional, por lo cual no es plenamente representativo de la totalidad de las personas con discapacidad.
4. El Relevamiento Anual que se realiza a partir de información generada por la totalidad de las escuelas del país. Se trata de un operativo educativo de carácter censal, cuya unidad de relevamiento y análisis son las unidades educativas. De todas las fuentes, es la que mejor ofrece la posibilidad de elaborar series históricas, al menos desde el año 2011, momento en que se implementó el sistema de carga web en las escuelas y las consultas por internet. Al tratarse de información captada en las instituciones educativas, solo da cuenta de la situación de quienes están escolarizados.

A diferencia de las encuestas, que toman como criterio la conceptualización social y funcional de la discapacidad, estas últimas dos fuentes se inscriben en la tradición médica. La coexistencia de ambos paradigmas dificulta una construcción coherente e íntegra de la situación social y educativa de las personas con discapacidad en el país. Cabe señalar que existe una quinta fuente, de gran valor por su cobertura: el Censo Nacional de Población y Vivienda 2022, que incluye el conjunto de preguntas orientadas a captar dificultades funcionales, pero cuyos datos no están disponibles al momento de elaboración de este texto.

## **4.1 Las personas con discapacidad en Argentina**

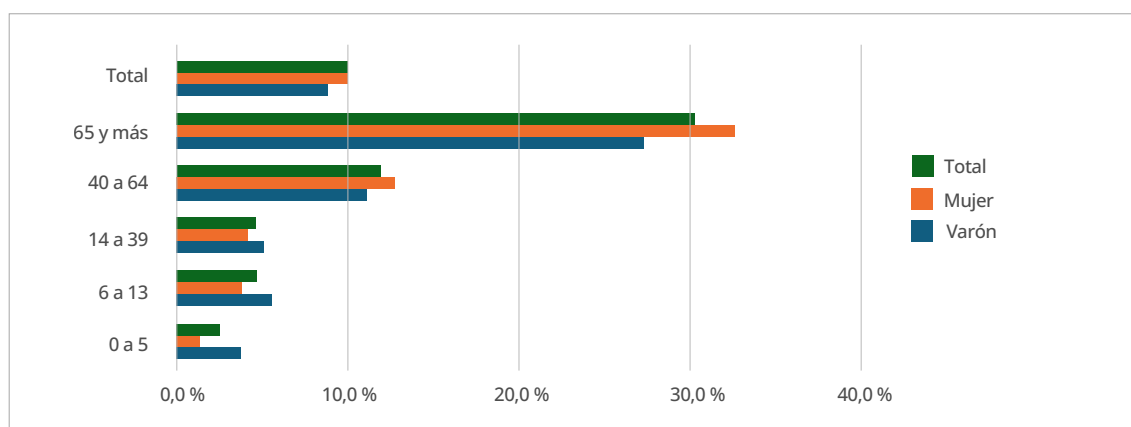
Los datos del Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad, realizado en 2018, muestran, en primera instancia, que aproximadamente 3,7 millones de personas tiene alguna dificultad funcional, lo que representa el 9,8% del total de la población.

Tabla 1: Indicadores generales relativos a personas con discapacidad. Argentina, 2018	
Total de personas con alguna dificultad	3.675.564
% de personas con alguna dificultad respecto al total de población	9,4%
Hogares con —al menos— una persona con alguna dificultad	3.034.396
% de hogares con alguna persona con dificultad	25,3%
% de población en hogares con —al menos— una persona con dificultad	27,5%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad, INDEC 2018.

En uno de cada cuatro hogares (poco más de tres millones) hay al menos una persona con dificultad. En esos hogares habita el 27% de la población, por lo que puede sostenerse que un cuarto de la población argentina convive diariamente con dificultades funcionales, sea porque las tiene (casi el 10% de la población) o porque comparte su cotidianidad con alguien portador de esas dificultades.

**Gráfico 1.** Prevalencia de personas con discapacidad por grupos de edad y sexo. Argentina, 2018



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad, INDEC 2018.

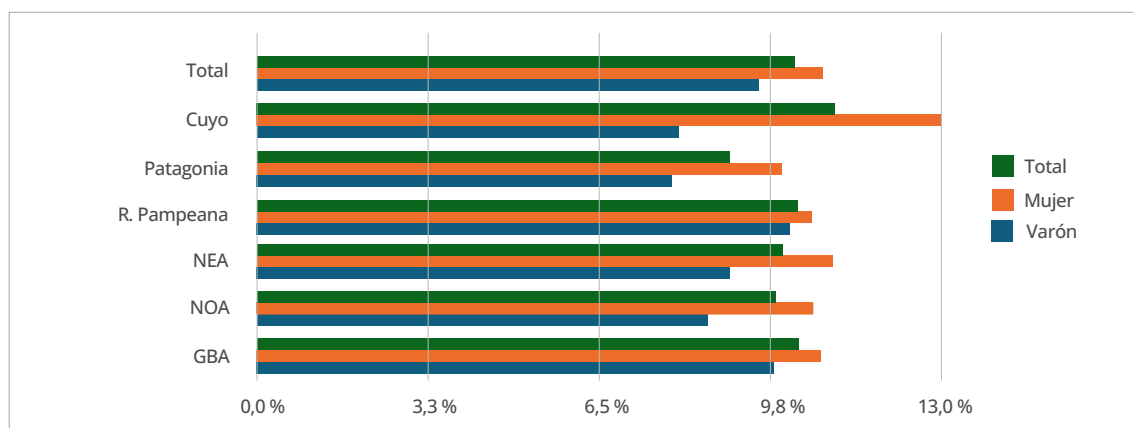
La proporción de personas con discapacidad se incrementa a medida que suben los grupos etarios. Tal como se observa en el gráfico 1, los valores ascienden desde 2,7% en la población de 0 a 5 años hasta llegar al 30% entre las personas de 65 años y más. Entre las mujeres, hay un porcentaje de personas con discapacidad levemente mayor que entre los varones. Ahora bien, tomando en consideración los grupos de edad presentados por el estudio, esta tendencia se hace visible entre las personas de 40 a 64 años y se profundiza entre las de 65 y más. En el grupo de 0 a 5 años, en cambio, la proporción de varones con discapacidad más que duplica a la de mujeres.

Desde el punto de vista territorial, no se aprecian diferencias significativas en la prevalencia de personas con discapacidad entre las diferentes regiones del país (Gráfico 2). Los valores promedio se sitúan entre un 9% en Patagonia y un 11% en Cuyo, región donde se profundizan las diferencias por sexo antes señaladas.

La encuesta revela cómo se va modificando el perfil de discapacidad de las personas en la medida en que progresan en edad. De los datos presentados en la tabla 2, pueden destacarse los siguientes hallazgos:

- Entre las niñas y niños de 6 a 13 años, una cuarta parte sólo tiene una discapacidad mental o cognitiva, proporción que se reduce sensiblemente en las siguientes edades, al punto en que para el promedio general de la población no supera el 8%.
- Las dificultades que tienen que ver con el habla y la comunicación también alcanzan una relevancia mucho mayor entre quienes pertenecen a ese primer grupo de edad.
- La dificultad motora es la que, para el conjunto de la población, muestra mayor incidencia, pero —a diferencia de las antes mencionadas— se incrementa visiblemente en la medida que aumenta la edad.
- En contraste con la dificultad motora, la que menos incidencia muestra a partir de la encuesta es la dificultad para el cuidado de sí mismo, señalada en menos del 1%.

**Gráfico 2.** Prevalencia de personas con discapacidad por región y sexo. Argentina, 2018



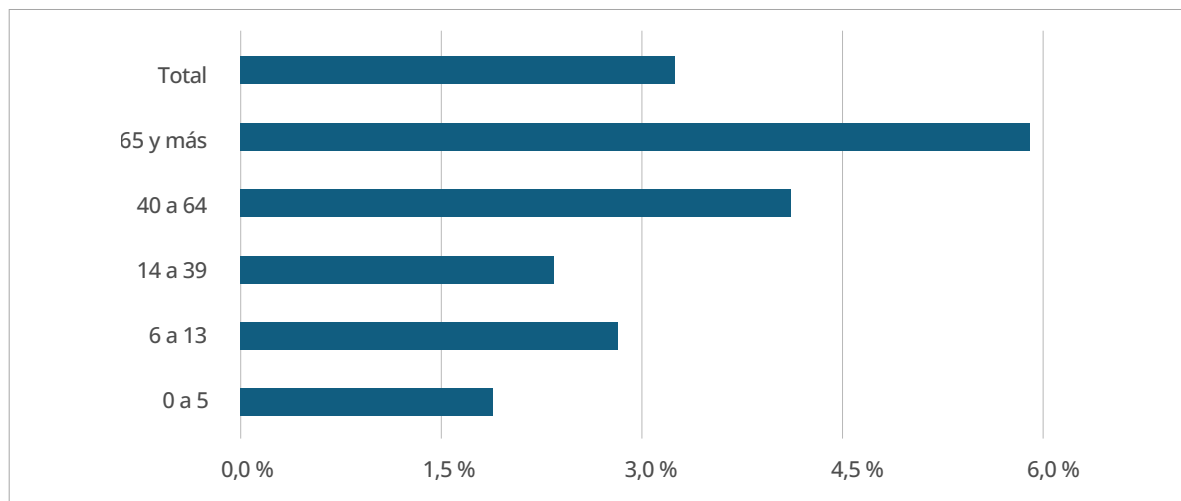
Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad, INDEC 2018.

Tabla 2: Personas de seis años y más según tipo de discapacidad, por grupos de edad. Argentina, 2018					
	Grupos de edad				Total
	6 a 13	14 a 39	40 a 64	65 y más	
Solo motora	4,8%	17,4%	28,4%	30,2%	25,2%
Solo visual	10,5%	18,2%	18,5%	7,3%	13,7%
Solo auditiva	5,2%	8,3%	8,4%	15,9%	11,0%
Solo mental-cognitiva	24,4%	15,7%	4,9%	2,3%	7,5%
Solo cuidado de sí	0,6%	0,6%	0,7%	0,8%	0,7%
Solo del habla y comunicación	4,8%	1,8%	0,4%	0,2%	0,9%
Total con una dificultad	50,3%	62,0%	61,3%	56,7%	59,0%
Dos dificultades	15,5%	12,8%	16,8%	23,2%	18,3%
Tres dificultades o más	12,8%	8,5%	9,7%	16,6%	12,2%
Solo certificado	21,4%	16,6%	12,2%	3,6%	10,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad, INDEC 2018..

Por último, la encuesta indaga sobre si las personas cuentan o no con Certificado Único de Discapacidad (CUD). Como puede apreciarse en el gráfico 3, poco más del 3% de la población es portadora del CUD; esta proporción tiende a incrementarse con la edad, llegando cerca del 6% entre quienes tienen 65 años o más. El CUD, como se señaló, es de uso voluntario y se accede a él través de una evaluación realizada por una junta interdisciplinaria a los efectos de determinar la existencia de alguna discapacidad.

**Gráfico 3.** Proporción de personas con CUD, por grupos de edad. Argentina, 2018



Fuente: Elaboración propia, en base a datos del Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad, INDEC 2018.

Es un documento que tiene validez en todo el país y que opera como una puerta de acceso a los derechos, entre los que se puede mencionar la cobertura del 100% del costo en las prestaciones de rehabilitación, traslados gratuitos en el transporte público terrestre, ayuda escolar anual por hijo con discapacidad, asignación familiar por hijo con discapacidad, asignación por cónyuge con discapacidad, exención de pago de peajes y algunos impuestos, y libre estacionamiento en los lugares permitidos (ANDIS, 2018).

Tabla 3: Población total y con CUD, por Jurisdicción; Argentina, 2022 / 2023			
Jurisdicción	Población (1)	Población con CUD (2)	Cobertura (2)/(1)*100
CABA	3.120.612	162522	5,2%
Río Negro	762.067	33709	4,4%
Santa Cruz	333.473	14617	4,4%
Salta	1.440.672	57497	4,0%
Mendoza	2.014.533	80338	4,0%
Neuquén	726.590	28299	3,9%
Buenos Aires	17.569.053	678237	3,9%
Chubut	603.120	23206	3,8%
Tucumán	1.703.186	63809	3,7%
Catamarca	429.556	15910	3,7%
Santa Fe	3.556.522	126431	3,6%
Jujuy	797.955	28121	3,5%
Entre Ríos	1.426.426	50164	3,5%
San Juan	818.234	28712	3,5%
Chaco	1.142.963	37696	3,3%
Tierra del Fuego	190.641	6124	3,2%
San Luis	540.905	16603	3,1%
La Rioja	384.607	11535	3,0%
Córdoba	3.978.984	113005	2,8%
La Pampa	366.022	10010	2,7%
Corrientes	1.197.553	28182	2,4%
Misiones	1.280.960	29117	2,3%
Santiago del Estero	1.054.028	23849	2,3%
Formosa	606.041	13030	2,2%



ANDIS publica un informe con los principales datos que surgen de la base de registro de titulares del CUD: el Registro Nacional de Personas con Discapacidad. Uno de los datos disponibles es la cantidad de certificados por jurisdicción. Si cruzamos estos datos con la población de cada una de las jurisdicciones, es posible estimar una tasa de certificaciones o cobertura.

El primer dato a señalar es que el 3,7% de la población total del país tiene CUD, valor cercano al poco más del 3% captado por la encuesta antes mencionada. En segundo lugar, se aprecia que la proporción de personas con CUD varía sustantivamente entre las diferentes jurisdicciones del país: aquellas con más alta cobertura, en la parte superior de la tabla 3, llegan a duplicar a las de la parte inferior.

Este dato entra en tensión con lo captado por la encuesta analizada, donde se ve que las diferencias son muy bajas entre las distintas regiones del país. Ello tendería a minimizar la hipótesis de que hay tasas de personas con discapacidad muy diferentes entre provincias, y se buscarían otras interpretaciones para explicar esta gran variación: entre ellas, una llegada estatal diferente de cada jurisdicción a las personas con discapacidad, el efecto de su relevancia en la agenda pública o de la disponibilidad de recursos técnicos o financieros para hacerla efectiva. Esta información adquiere dimensión cuando, más adelante, se analiza la relación de los sistemas educativos provinciales con las personas con discapacidad.

Tabla 4: Personas con CUD, según tipo de discapacidad. Argentina, 2023.	
Física motora	25,3%
Mental	23,3%
Intelectual	10,2%
Sensorial auditiva	9,1%
Física visceral	7,3%
Sensorial visual	4,8%
Más de un tipo de deficiencia	20,0%

Fuente: (ANDIS, 2023)

La información difundida por ANDIS señala que el 55,8% de las personas con CUD es de sexo masculino y el 44,2%, femenino; el registro permite además la identificación de personas transexuales (85 casos), no binarias (51 casos) o de otro género (82 casos) (ANDIS, 2023). Por último, la tabla 4 permite observar el tipo de deficiencia que tienen las personas portadoras de CUD: una cuarta parte tiene deficiencia física motora y una proporción casi igual, una deficiencia mental. Por otra parte, el 20% tiene más de una dificultad.

## 4.2 Niñas, niños y adolescentes

La Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS) de UNICEF permite un análisis de la situación de las personas con discapacidad entre 2 y 17 años. El cuestionario utilizado recurre a preguntas que buscan identificar problemas funcionales en sintonía con la propuesta del Grupo de Washington. Para el caso de niñas y niños de 2 a 4 años, indaga sobre vista, audición, posibilidad de caminar, motricidad fina, comunicación, aprendizaje, juego y control de la conducta.

El 3,7% de las niñas o los niños de 2 a 4 años tiene al menos una de las dificultades mencionadas. La más recurrente es la dificultad para la comunicación, que afecta al 2,2%. El control de la conducta afecta a casi el 1%. Entre las dificultades menos captadas en las niñas y niños más pequeños está la de audición (0,1%) y la motricidad fina (0,2%).

Tabla 5. Dificultades funcionales entre niñas y niños de 2 a 4 años. Argentina, 2020.	
Comunicación	2,2%
Control de la conducta	0,9%
Aprendizaje	0,7%
Caminar	0,4%
Vista	0,3%
Juego	0,3%
Motricidad fina	0,2%
Audición	0,1%
Al menos una dificultad funcional	3,7%

Fuente: Encuesta MICS - UNICEF

Entre los de 5 a 17 años son más las dimensiones indagadas. La tabla 6 presenta las 13 dificultades contempladas en el cuestionario, cada una con la prevalencia captada en cada caso. En principio, 13,7% de quienes se ubican en este segmento presenta al menos una de las dificultades seleccionadas, siendo la más recurrente la ansiedad, que afecta al 8,1%, seguida por la depresión (3,0%).

Ya con valores cercanos al 2% aparecen las dificultades en el control de la conducta, en la aceptación al cambio, en los aprendizajes o en hacer amigos.

<b>Tabla 6. Dificultades funcionales entre niñas y niños de 5 a 17 años. Argentina, 2020.</b>	
Ansiedad	8,1%
Depresión	3,0%
Control de la conducta	2,1%
Aceptación del cambio	1,8%
Aprendizaje	1,7%
Hacer amigos	1,6%
Concentración	1,4%
Comunicación	1,1%
Caminar	1,0%
Recuerdo	1,0%
Vista	0,9%
Autocuidado	0,5%
Audición	0,3%
Alguna dificultad funcional	13,7%

Fuente: Encuesta MICS - UNICEF

El informe publicado presenta una serie de indicadores que permiten ver factores que pueden influir en los niveles de incidencia de las dificultades analizadas —en los dos grupos de edad—, indicadores que se sintetizan en la tabla 7 (UNICEF, 2021). Observando esos datos se puede afirmar que:

- No se captaron diferencias sustantivas en la incidencia de las dificultades entre varones y mujeres en ninguno de los grupos de edad.
- Desde el punto de vista regional, entre las niñas y los niños de 2 a 4 años se perciben diferencias mayores a las que se dan entre las personas de 5 a 17 años. En este último grupo, en Patagonia la incidencia de dificultades afecta a casi el 20% de los casos.

- Cuando se toma en consideración el sexo del jefe o jefa de hogar, se percibe un comportamiento opuesto en ambos grupos de edad: en el caso de 2 a 4 años, la incidencia es mayor cuando se trata de hogares con jefe varón; en cambio, en el grupo de 5 a 17 es mayor cuando la jefa es mujer.
- La relación entre la incidencia de las dificultades funcionales y los niveles de ingreso de las familias no es lineal. En el caso de niñas y niños de 2 a 4 años, la incidencia más baja se aprecia en los ingresos más altos, pero luego no se percibe una linealidad entre los otros niveles de ingreso. Para el caso de las personas de 5 a 17 años, los niveles más bajos de dificultades funcionales se dan en los ingresos más altos, y las mayores dificultades en el quintil más bajo. Ahora bien, en los tres quintiles centrales los niveles son similares entre sí. Ambos grupos tienen en común que las tasas más bajas de incidencia se encuentran en los sectores de más altos ingresos.
- Finalmente, cabe señalar que entre los de menor edad es muy baja la diferencia entre quienes asisten a la escuela y quienes no. En cambio, en el grupo de 5 a 17 se observa que, entre quienes no asisten, la probabilidad de que haya personas con alguna dificultad funcional es mucho más elevada que entre quienes sí asisten, evidenciando allí la existencia de barreras que dejan a una parte importante fuera de la posibilidad de estudiar.

<b>Tabla 7: Incidencia de las dificultades funcionales por grupos de edad, según diversos factores seleccionados. Argentina, 2020.</b>		
	<b>2 a 4</b>	<b>5 a 17</b>
<b>Total</b>	<b>3,7</b>	<b>13,7</b>
<b>Sexo</b>		
Hombre	3,6	13,7
Mujer	3,8	13,7
<b>Región</b>		
AMBA	4,5	12,2
Cuyo	3,7	13,6
NEA	4,8	15,8
NOA	2,5	12,1
Pampeana	3,3	14,2
Patagonia	3,1	19,1
<b>Sexo del jefe/a del hogar</b>		
Hombre	4,3	11,5
Mujer	3,2	15,6

Quintil de índice de riqueza		
Más bajo	3,6	17
Segundo	5,4	12,2
Medio	2,6	14,4
Cuarto	3,8	13,2
Más alto	2,2	9,7
Educación de la madre		
Hasta secundario incompleto	3,6	16,1
Secundario completo, terciario o univ. incompleto	4	13
Terciario o Universitario completo	3,1	6,8
Asistencia a educación		
Asiste	3,6	13,4
No asiste	3,8	22,6

Fuente: (UNICEF, 2021)

## 4.3 La educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad

La misma encuesta MICS realizada por UNICEF permite profundizar en la situación educativa de niñas, niños y adolescentes del país. Coherentemente con lo antes mencionado, la tabla 8 permite observar que —en el caso de quienes tienen entre 2 y 4 años— no se ven diferencias significativas en las tasas de escolarización, según tengan o no alguna de las dificultades funcionales analizadas en ese estudio.

Tabla 8. Condición de asistencia a la escuela de niñas y niños de 2 a 4 años, según tengan o no una dificultad funcional. Argentina, 2020.			
	Si	No	Total
Asiste	48,6%	49,7%	49,6%
Asistió	2,7%	2,6%	2,6%
Nunca asistió	48,6%	47,7%	47,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia con datos encuesta MICS / UNICEF

La tabla 9 pone el foco en dos grupos de edad específicos: quienes están en edad de asistir al nivel primario (6 a 11) y quienes están en edad de asistir al nivel secundario (12 a 17).

En principio, tomando el total de las personas, puede verse que —en el grupo de 6 a 11 años— asiste casi la totalidad, dato que converge con

las muy diversas fuentes de información que permiten apreciar que en Argentina el acceso y la graduación a nivel primario es casi universal. En el grupo de 12 a 17 años, en cambio, se aprecia que poco más del 8% ha interrumpido su trayectoria escolar: este dato es promedio para toda la franja etaria, pero información complementaria —como esta misma encuesta o las bases de datos de SITEAL/UNESCO— permite afirmar que la desescolarización se concentra principalmente entre quienes tienen 15 años o más.

En segundo lugar, puede apreciarse que prácticamente no hay diferencia en la situación educativa de las niñas y los niños en edad de cursar el nivel primario, según presenten o no una dificultad funcional. Si bien se observa que el porcentaje de quienes no asistieron es superior en el caso de quienes presentan alguna dificultad, son valores ínfimos que escapan a la sensibilidad de una encuesta, por lo que no hay diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos.

<b>Tabla 9: Condición de asistencia a la escuela de niñas y niños de 6 a 17 años, según tengan o no una dificultad funcional, por grupos de edad. Argentina, 2020.</b>						
	<b>6 a 11</b>			<b>12 a 17</b>		
	Tiene dificultades funcionales	No tiene dificultades funcionales	Total	Tiene dificultades funcionales	No tiene dificultades funcionales	Total
Asiste	97,8%	98,2%	98,2%	86,8%	92,3%	91,6%
Asistió	1,5%	1,6%	1,6%	11,5%	7,6%	8,1%
Nunca asistió	0,7%	0,1%	0,2%	1,8%	0,1%	0,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia con datos encuesta MICS / UNICEF

En cambio, el grupo de entre 12 y 17 años —edad teórica de cursar el nivel secundario— sí muestra diferencias en la escolarización de quienes tienen alguna dificultad funcional y quienes no: hay más de cinco puntos porcentuales en las tasas de escolarización en detrimento de los primeros.

Visto desde una lógica poblacional, puede sostenerse entonces que durante el nivel preescolar o primario no se perciben diferencias significativas en las tasas de escolarización de quienes detentan algún tipo de discapacidad o dificultad funcional respecto de quienes no. Las diferencias se hacen visibles recién entre quienes tienen 12 años o más,

edades en las que deberían ingresar y cursar el nivel secundario: los datos revelan que allí aparecen barreras que impiden la continuidad educativa a quienes tienen alguna discapacidad, lo que conduce a una desescolarización más temprana.

¿Cómo es el panorama, visto desde el sistema educativo? Los registros administrativos que se producen en las escuelas permiten hacer un mapeo riguroso de la situación de quienes están dentro del sistema educativo. Para las personas con discapacidad —tal como ya se mencionó— el sistema educativo presenta dos opciones, siendo la más tradicional la educación especial en instituciones que, desde el paradigma de la segregación, ofrecen a las y los estudiantes con discapacidad la posibilidad de estudiar por fuera de las escuelas comunes. Paralelamente, y en cumplimiento con los tratados internacionales, cada vez son más las personas con discapacidad que tienen la oportunidad de cursar en establecimientos de nivel. En los hechos, y como se verá más adelante, del conjunto de estudiantes con alguna discapacidad, aproximadamente la mitad está en un formato institucional y la otra mitad, en el otro.

Se presenta a continuación un conjunto de datos correspondientes al año 2022, difundidos por la Secretaría de Educación a través de sus anuarios estadísticos, con datos del Registro Anual:

- Aproximadamente 103.000 estudiantes asisten a escuelas de la modalidad especial.
- Cerca de 64.000 son varones y representan el 63%. Esta proporción es similar en todos los niveles educativos.
- El 74% de las y los alumnos de educación especial asisten a establecimientos de gestión estatal, en tanto el 26% restante va a privados.
- La asistencia a establecimientos de gestión privada se incrementa en la medida en que se avanza en los diferentes niveles educativos. Así, en educación temprana asiste a este sector solo el 6% de la matrícula de educación especial; en jardín de infantes, el 25%; en primaria, el 26% y en secundaria, el 33%.

Tabla 10. Personas en educación temprana en establecimientos de modalidad especial, según tipo de discapacidad, y porcentaje en instituciones del sector estatal, según tipo de discapacidad. Argentina, 2022.		
	%	Sector estatal
Visual	3%	96%
Auditiva	2%	73%
Motora	10%	94%
Más de una discapacidad	9%	91%
Otras	42%	92%
Sin discapacidad	34%	98%
Total	100%	94%

Fuente: Elaboración propia, en base a datos del RA, Secretaría de Educación de la Nación.

La tabla 10 permite observar que el 34% de las y los estudiantes de educación temprana no tiene registrada ninguna discapacidad y el 42% entra en la categoría “otras” (esta categoría refiere seguramente a dificultades en el desarrollo que, dada la temprana edad, no pueden caratularse como discapacidad). La dificultad motora aparece con un peso del 10% y un valor cercano tiene el caso de niñas y niños con más de una discapacidad.

Como ya se señaló, el 94% de la matrícula de este nivel está en establecimientos del sector estatal; sin embargo, es llamativo —y merece especial atención— el hecho de que, en el caso de niñas o niños con discapacidad auditiva, esta proporción se reduce al 73% (es decir, entre quienes tienen esta discapacidad, uno de cada cuatro recurre a establecimientos de gestión privada): esto habla de la preferencia de las familias frente a propuestas educativas que se inscriben seguramente en paradigmas diferentes.

Tabla 11. Personas en jardín de infantes en establecimientos de modalidad especial —según tipo de discapacidad— y porcentaje en instituciones del sector estatal, según tipo de discapacidad. Argentina, 2022.		
	%	Sector estatal
Visual	3,3%	92%
Auditiva	11,1%	56%
Motora	14,7%	81%
Intelectual	24,2%	69%
Trastornos del Espectro Autista	15,6%	69%
Otras	7,4%	76%
Más de una discapacidad	18,9%	83%
Sin discapacidad	4,8%	99%
Total	100,0%	75%

Fuente: elaboración propia, en base a datos del RA, Secretaría de Educación de la Nación.



En jardines de infantes (tabla 11), el perfil de las niñas y niños con discapacidad es muy diferente respecto al del nivel anterior. La discapacidad intelectual prevalece, afectando a uno de cada cuatro estudiantes, seguida por los casos de más de una discapacidad (19%) y trastornos del espectro autista (15%).

<b>Tabla 12. Personas en nivel primario en establecimientos de modalidad especial, según tipo de discapacidad, y porcentaje en instituciones del sector estatal, según tipo de discapacidad. Argentina, 2022.</b>		
	%	Sector estatal
Visual	1,6%	95%
Auditiva	4,7%	71%
Motora	7,0%	85%
Intelectual	54,9%	72%
Trastornos del Espectro Autista	12,5%	68%
Otras	3,3%	74%
Más de una discapacidad	13,1%	76%
Sin discapacidad	2,8%	96%
Total	100,0%	74%

Fuente: elaboración propia, en base a datos del RA, Secretaría de Educación de la Nación.

En cuanto al tipo de discapacidad más frecuentemente abordado por el sector no estatal, cabe recordar que ya en este nivel la presencia del sector privado es mayor para el conjunto de la modalidad, absorbiendo el 25% de la demanda. Las y los niños con dificultad auditiva aparecen como el grupo que menos asiste al sector estatal: solo el 56%. También muestran una tendencia al sector no estatal quienes tienen discapacidad intelectual y Trastornos del Espectro Autista. En cambio, casi la totalidad de los casos de discapacidad visual concurren a establecimientos del sector estatal.

En el nivel primario nuevamente se ve, respecto del jardín de infantes, una fuerte reconfiguración del perfil de sus estudiantes en función de las discapacidades que tienen. Cabe destacar que poco más de la mitad presenta discapacidad intelectual: este dato merece ser tenido en cuenta, pues —tal como se señaló antes— el Estudio sobre el Perfil de la Población con Discapacidad del INDEC señala que, en la población de entre 6 y 13 años con alguna discapacidad, solo uno de cada cuatro tiene discapacidad mental o cognitiva; si bien son fuentes distintas, la diferencia entre ambas es muy significativa y deja instalada la pregunta de si en el sistema educativo no

habrá criterios o prácticas que se traducen en un sobredimensionamiento del universo de niñas o niños con este tipo de discapacidad.

En cuanto a la tendencia a asistir a un sector de gestión o el otro, en este nivel las diferencias son menos acentuadas que en los anteriores y los casos no se distancian significativamente del promedio general; se destaca nuevamente el caso de niñas y niños con discapacidad visual, que asiste casi en su totalidad a la escuela pública, y quienes tienen alguna discapacidad motora.

<b>Tabla 13. Personas con discapacidad integradas en escuelas comunes y para adultos, según tipo de discapacidad, y porcentaje en instituciones del sector estatal, según tipo de discapacidad. Argentina, 2022.</b>		
	%	Sector estatal
Visual	3,6%	97%
Auditiva	5,5%	83%
Intelectual	62,4%	86%
Motora	5,2%	91%
Trastorno del Espectro Autista	13,3%	81%
Más de una discapacidad	4,4%	83%
Otra discapacidad	5,7%	76%
Total	100,0%	85%

Fuente: elaboración propia, en base a datos del RA, Secretaría de Educación de la Nación.

Como ya se mencionó, un número similar al de estudiantes que asisten a escuelas de modalidad especial fueron integrados a las escuelas comunes o a la modalidad de educación para adultos. Entre los datos generales para este grupo de estudiantes, publicados en el Anuario 2022, cabe destacar los siguientes:

- Aproximadamente 112.000 estudiantes con discapacidad están integrados a escuelas comunes o para adultos. El 64% son varones, porcentaje casi idéntico al de los varones en educación especial.
- El sector estatal es el principal proveedor de espacios para personas con discapacidad en escuelas comunes; representa el 85% de los casos, valor relativamente estable en todos los niveles.
- El 92,5% asiste a escuelas comunes, en tanto el 7,5% restante lo hace a escuelas para adultos.
- El 57% de las y los alumnos con discapacidad integrados a las escuelas comunes asiste al nivel primario; un 33%, al secundario y el 10% restante,

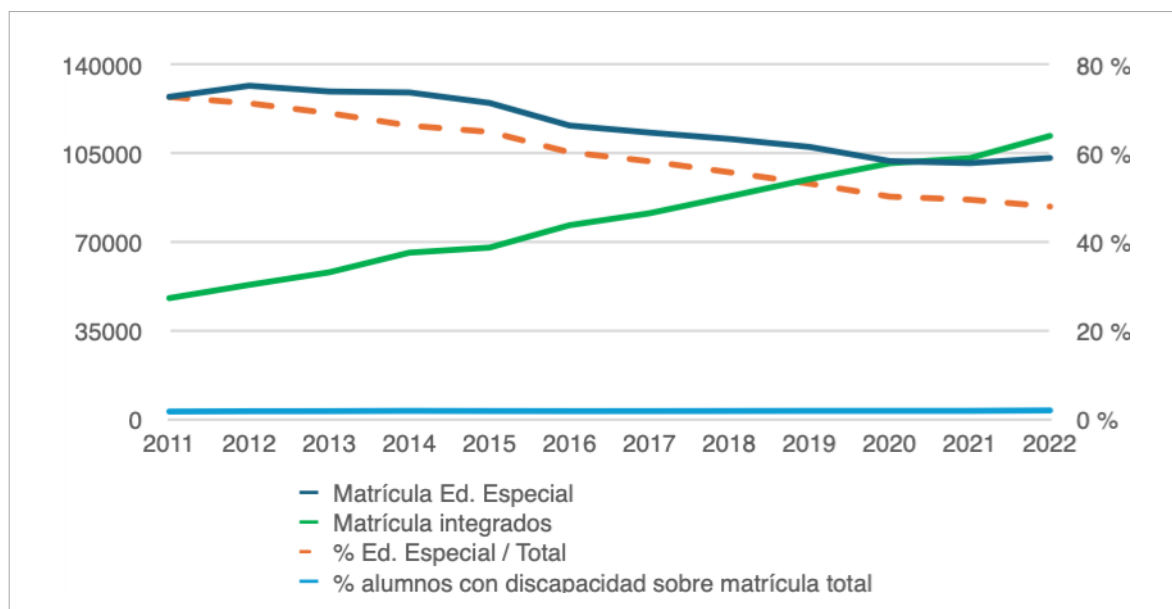
al nivel inicial. Un porcentaje muy pequeño (0,2%) asiste a instituciones del nivel superior no universitario.

- Si se analiza el perfil de las personas integradas a escuelas comunes según su tipo de discapacidad, se observa que el 62% tiene una deficiencia intelectual y el 13% algún Trastorno del Espectro Autista, causas que explican tres de cada cuatro casos.
- Por último, cabe destacar que casi la totalidad de los casos de discapacidad visual o motora asisten a escuelas de gestión estatal.

## 4.4 Transformaciones de mediano plazo en la oferta educativa para personas con discapacidad

Entre los datos señalados previamente, se hizo referencia a que —aproximadamente— la mitad de las personas con discapacidad escolarizadas asiste a escuelas especiales y la otra mitad está integrada a escuelas comunes; este dato es relativamente novedoso, pues una década atrás el escenario era otro. El gráfico 4 permite analizar cómo se fue reconfigurando la relación de las personas con discapacidad con el sistema educativo.

**Gráfico 4.** Indicadores seleccionados relativos a la matrícula de las personas con discapacidad. Argentina, 2011 - 2022

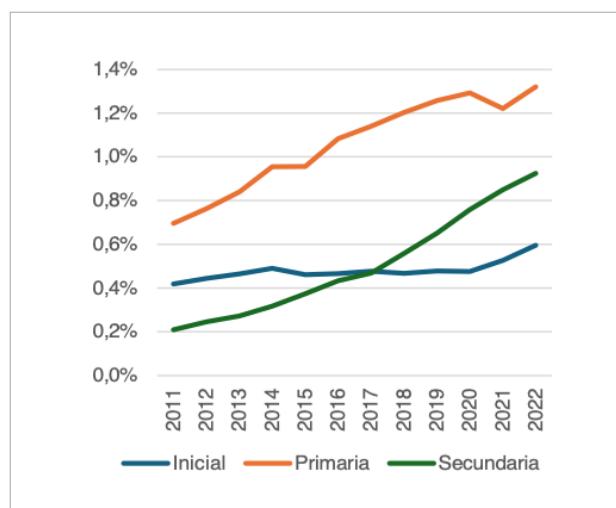


Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del RA / DIEE.

En primer lugar, puede apreciarse que el porcentaje de estudiantes con alguna discapacidad que asiste al sistema educativo —desde el nivel inicial hasta el secundario y en cualquiera de sus modalidades— muestra un incremento muy leve: en 2011 representaba el 1,8%; entre 2012 y 2021, se mantuvo en el 1,9%, y llega al 2% en 2022. Las hipótesis respecto a esta estabilidad pueden ser contradictorias. Por un lado, cabe pensar que la proporción no aumenta pues ya se incorporó a todas las personas con discapacidad al sistema educativo; por el otro, y tomando en consideración —como se verá más adelante— que en algunas jurisdicciones este valor llega a superar el 3%, cabe pensar que aún queda un grupo de personas con discapacidad por incorporar a clases, y que está siendo muy difícil avanzar en este sentido.

Aun así, lo más significativo resulta analizar en qué medida las y los estudiantes con discapacidad se dirigen a una u otra modalidad educativa. La matrícula de educación especial no ha mostrado crecimiento (por el contrario, al inicio del período, en 2011, era cercana a 130.000 estudiantes y, en 2022, se acercaba a 100.000). En cambio, el número de estudiantes integrados a escuelas comunes ascendió de 50.000 a 120.000 en el mismo período. Ello se tradujo, tal como se aprecia en el gráfico, en que la proporción de estudiantes con discapacidad en escuelas especiales —respecto al total de las y los estudiantes con discapacidad escolarizados— se redujera del 73% al 48%.

**Gráfico 5.** % de alumnos integrados en escuelas comunes en relación con el total de alumnos, por nivel educativo. Argentina, 2011 - 2022



Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados del RA / DICE.

Poniendo el foco en la capacidad de las escuelas comunes de recibir alumnos con discapacidad, puede observarse —en el gráfico 5— que en todos los niveles se incrementó su presencia relativa respecto al total del alumnado.

El nivel inicial es el que menos incrementó la proporción de estudiantes con discapacidad en sus escuelas comunes: la proporción ascendió de 0,4% a 0,6%. La escuela primaria es la que —en todo el ciclo analizado— tuvo mayor capacidad de incorporación de personas con discapacidad, y muestra además un incremento sustantivo, casi duplicando su participación. Pero es la escuela secundaria la que muestra la mayor transformación en este período: en 2011 era el nivel con menos presencia de estudiantes con discapacidad en sus establecimientos comunes (cerca de 0,2%); 11 años después este valor se incrementó a casi el 1%, una proporción más de cuatro veces mayor.

## 4.5 La educación de las personas con discapacidad en las jurisdicciones argentinas

Es escasa la información con la que se cuenta para analizar la situación educativa de las personas con discapacidad en los diferentes puntos del territorio nacional. Como ya se señaló, tanto la encuesta sobre discapacidad realizada por el INDEC en el año 2018 y la encuesta MICS, de UNICEF, de 2020, permiten un desagregado de la información entre las grandes regiones del país. Ambas fuentes convergen en la idea de que, si bien existen variaciones, no se perciben grandes diferencias entre los distintos puntos del país.

La información que proviene de registros administrativos sí permite analizar la situación en cada una de las 24 jurisdicciones del país. Es así como pudo apreciarse que la tasa de cobertura del CUD, tomada respecto a la totalidad de la población, varía sustantivamente entre ellas, con valores que van desde el 2,2% en Formosa hasta el 5,2% en CABA. Frente a esta variación existen al menos dos hipótesis, seguramente convergentes:

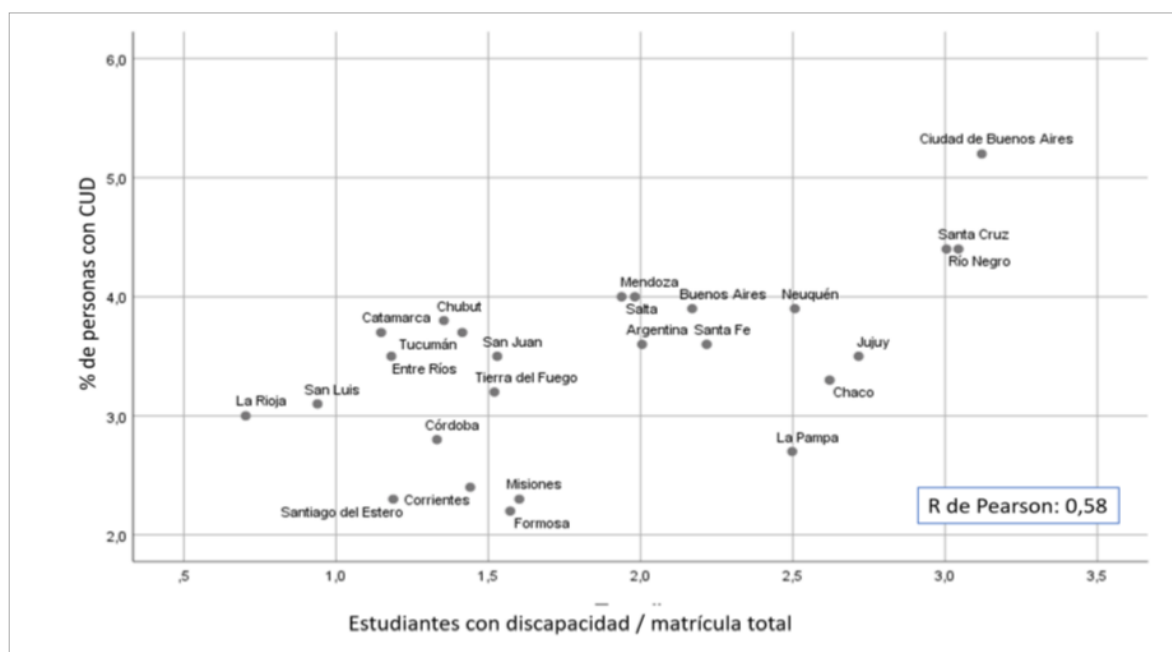
1. Por un lado, que hay una proporción diferente de personas con discapacidad en cada jurisdicción. Uno de los factores que puede incidir en ello es, por ejemplo, la composición de la pirámide poblacional; la

Ciudad de Buenos Aires, que es la que más personas con CUD tiene, es la jurisdicción con la población más envejecida de país. Cabe recordar que las personas de mayor edad son las que, según pudo verse, mayor incidencia de algún tipo de dificultad funcional tiene.

2. La segunda hipótesis tiene que ver con la capacidad que tiene cada Estado de llegar a las personas con discapacidad, y de incluirla en su oferta de servicios y prestaciones. Como ya se señaló, el CUD es de adquisición voluntaria y cabe pensar que incide en la decisión de gestionarlo el nivel de información que se tiene al respecto, la efectiva garantía de los derechos que vienen asociados a él y la facilidad o dificultad para gestionarlo.

Cuando se analiza la proporción de personas con discapacidad en las escuelas, tomada en relación con la matrícula total, sucede algo similar: hay una gran variación entre jurisdicciones. Ya se señaló que, para la totalidad del país, el 2% de la matrícula tiene alguna discapacidad. Si se toma en cuenta a las jurisdicciones, hay tres de ellas —Ciudad de Buenos Aires, Santa Cruz y Río Negro— cuyos valores superan el 3%, en tanto otras —La Rioja y San Luis— no llegan al 1%.

**Gráfico 6.** Relación entre % de personas con CUD y % de personas con discapacidad en las escuelas, según jurisdicciones. Argentina, 2022 – 2023



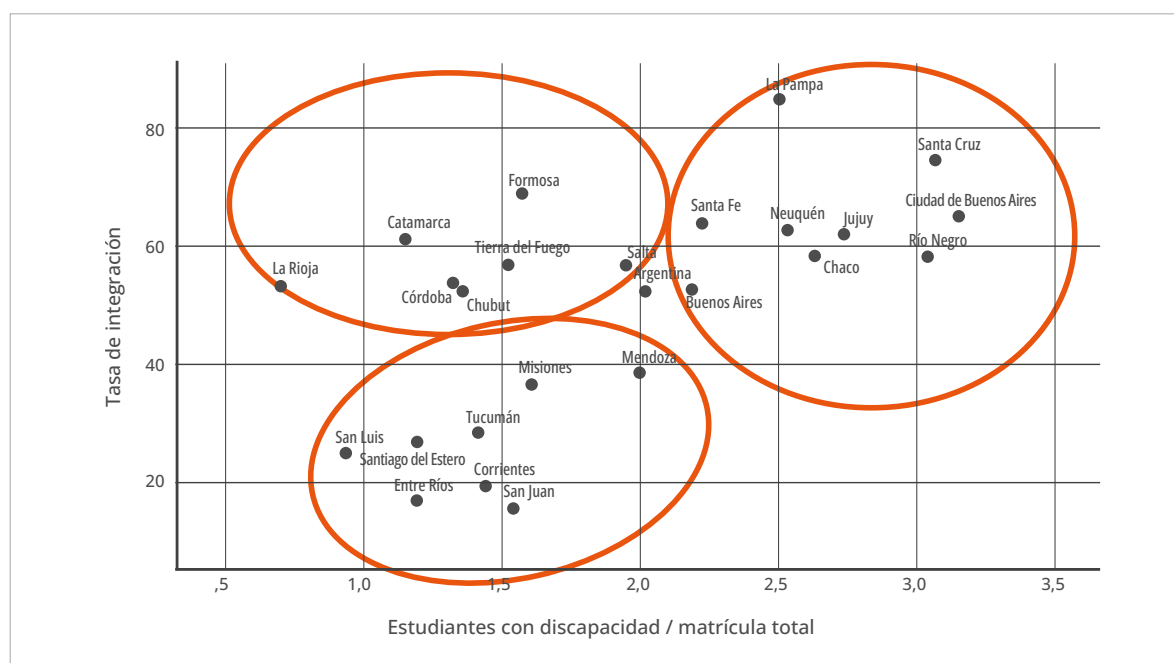
Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados por ANDIS y por DIIIE.

En el gráfico 6 se observa la convergencia entre ambos indicadores: en las jurisdicciones donde hay más población con CUD también es mayor la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas; lo mismo sucede en el otro extremo, con los valores más bajos. Si bien en el gráfico se observa cierta dispersión, es posible señalar que hay una tendencia estadísticamente significativa. Un análisis de correlación entre ambas variables, utilizando el indicador R de Pearson, da 0,58, valor que permite cómodamente sostener la presencia de un comportamiento convergente.

Poniendo el foco exclusivamente en la información relativa a la matrícula escolar, cabe aquí retomar dos indicadores ya utilizados y que permiten ofrecer un panorama sintético de la situación en el país:

1. Por un lado, el dato recién mencionado de la proporción de estudiantes con discapacidad en las escuelas. Es deseable que este indicador tienda a incrementarse, pues —más allá de la situación poblacional respecto a la discapacidad— daría cuenta de un sistema educativo que tiene mayor capacidad de convocar a las personas con discapacidad a sus aulas, y retenerlas.

**Gráfico 7.** Relación entre la tasa de integración y % de personas con discapacidad en las escuelas, según jurisdicciones. Argentina, 2022.



Fuente: Elaboración propia en base a datos publicados por DIIEE.

2. El segundo indicador, ya utilizado en el análisis para el conjunto del país —y al que se puede denominar “tasa de integración”— remite a qué porcentaje de estudiantes, en el total de los que tienen alguna discapacidad, asiste a escuelas comunes. Tal como se señaló, en el marco de un proceso de consolidación de un sistema educativo inclusivo, este indicador debiera tender a valores cada vez más altos, pues se procura que no haya más estudiantes en modelos segregados como la escuela especial.

Como puede apreciarse en el gráfico 7, se pueden destacar tres situaciones concretas que derivan del lugar que ocupan las distintas jurisdicciones en los diferentes cuadrantes del gráfico. Hay un primer grupo, en el sector superior derecho, que reúne a las jurisdicciones donde ambos indicadores toman los valores más altos, superando en todos los casos al promedio nacional. Se destacan allí tres jurisdicciones que ya fueron mencionadas —Ciudad de Buenos Aires, Santa Cruz y Chubut— por tener los niveles más altos de personas con discapacidad en su alumnado; y La Pampa, por tener la tasa de integración más alta: en 2022 era superior al 80%.

Los otros dos grupos están por debajo del promedio nacional en términos del porcentaje de estudiantes con discapacidad en su matrícula, pero se diferencian por su tasa de integración. El grupo ubicado en el sector inferior izquierdo reúne aquellas jurisdicciones donde ambos indicadores toman los niveles más bajos. San Luis, Santiago del Estero y Entre Ríos serían las provincias que muestran el escenario más crítico en ese sentido. Si se observan los dos grupos ya señalados, reúnen a 18 de las 24 jurisdicciones del país. Ello invita a señalar una clara correspondencia entre la capacidad que tienen los estados provinciales de incorporarlas a sus aulas y la posibilidad de hacerlo en escuelas comunes.

El tercer grupo identificado en el gráfico, en el sector superior izquierdo, nuclea a las provincias que, teniendo una presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas inferior al promedio nacional, la mayor parte de ellos está en escuelas comunes.



## 5 Notas para una agenda de trabajo

En el capítulo 3 se presentó, a grandes rasgos, el marco normativo que regula la acción estatal orientada a garantizar el ejercicio del derecho a la educación a toda la población, centrando la atención en aquellas leyes o resoluciones que ponen el foco en la educación de las personas con discapacidad. Las normas reflejan un consenso en torno a una imagen de futuro deseado, un proyecto de educación inclusiva que contrasta con un presente en el cual aún queda mucho por hacer, tal como se desprende del capítulo cuatro.

¿Qué acciones hay que promover o realizar para transformar la situación actual en la realidad anhelada, expresada en los marcos normativos vigentes? En el 2019, el BID publicó un análisis sobre la inclusión educativa de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe (Hincapié et al., 2019), en el que se identificaron cinco aspectos claves para contribuir a la inclusión plena en la educación de los niños y niñas con discapacidad:

1. La identificación temprana de la discapacidad,
2. la formación de docentes inclusivos,
3. la adecuación de la infraestructura y los recursos escolares,
4. la sensibilización y reducción de los estigmas, y
5. la transición a escuelas inclusivas.

Un año después, en 2020, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo —que publica UNESCO anualmente— puso el foco en la educación inclusiva; ese año, además, se realizó por primera vez un informe complementario regional, centrado en América Latina y el Caribe.

Este texto concluye con diez recomendaciones, que "tienen en cuenta las raíces profundas de las barreras y el amplio alcance de los problemas relacionados con la inclusión, que amenazan las posibilidades de alcanzar las metas para 2030 en la región" (UNESCO, 2020). Estas recomendaciones son:

1. Entender la educación inclusiva de manera más amplia: incluir a todos los educandos, independientemente de su identidad, origen o capacidad.
2. Centrar la financiación en los que han quedado atrás: la inclusión no existe cuando millones de personas no tienen acceso a la educación.
3. Compartir competencias y recursos: es la única manera de realizar la inclusión.
4. Realizar consultas significativas con las comunidades, y los padres y las madres: la inclusión no se puede imponer desde arriba.
5. Establecer cooperación entre los distintos ministerios, sectores y niveles gubernamentales: la inclusión en la educación no es más que un subconjunto de la inclusión social.
6. Dar espacio para que los actores no gubernamentales cuestionen y cierren las brechas existentes; asegurarse de que trabajan en pro del mismo objetivo de inclusión.
7. Aplicar el diseño universal: hacer que los sistemas inclusivos desarrollen plenamente el potencial de cada alumno y alumna.
8. Preparar, empoderar y motivar al personal educativo: todos los miembros del cuerpo docente deben estar preparados para enseñar a todos los educandos.
9. Recopilar datos sobre y para la inclusión con atención y respeto: evitar asignar etiquetas que estigmaticen.
10. Aprender de los pares: dar el paso a la inclusión no es fácil.

Pocos meses después, en 2021, UNESCO publica un documento conmemorativo a 25 años de la Declaración de Salamanca. Allí también esboza una agenda de trabajo, a través de un conjunto de "acciones recomendadas" (UNESCO, 2021):

1. Establecer definiciones claras de lo que significan inclusión y equidad en la educación.
2. Utilizar pruebas para identificar obstáculos contextuales a la participación y el progreso de los alumnos
3. Velar por que se preste apoyo a los docentes en su acción de promoción de la inclusión y la equidad.
4. Elaborar el plan de estudios y los procedimientos de evaluación teniendo en cuenta a todo el alumnado.
5. Estructurar y gestionar los sistemas educativos de manera tal que involucren a todos los educandos.

Estas múltiples recomendaciones, en su articulación, establecen un marco valioso desde el cual abordar una agenda de transformación de los sistemas educativos, y expresa un ideario muy presente en muchas de las experiencias que se pueden identificar en la actualidad. Teniendo tres propuestas de agenda diferente a la vista, queda en evidencia que no hay respuestas únicas para la pregunta de cómo avanzar; es necesario tenerlas a todas presentes, e incluso ampliar el espectro de experiencias y recomendaciones con las que se cuenta para elegir desde allí las más adecuadas y efectivas en cada contexto o situación.

Cuando se analizan experiencias orientadas a avanzar hacia sistemas educativos inclusivos, se observa que cada una es diferente en función de factores muy diversos y articulados, tales como la situación inicial, los recursos disponibles, o la disposición de los diferentes actores a involucrarse, acompañar y fortalecer estas iniciativas. Por otra parte, las experiencias de inclusión educativa son procesos de ensayo y error de largo tiempo, aún inacabados, lo que dificulta la producción de evaluaciones o evidencia que faciliten la toma de decisiones. Aun así, es posible identificar cierta recurrencia en las estrategias adoptadas en diferentes territorios, o temas de agenda inevitables, tales como la formación docente, la diversificación de los planteles profesionales o la conformación de mecanismos de coordinación y seguimiento novedosos.

Este capítulo presenta una serie de hallazgos que surgen de una mirada sobre algunas experiencias en curso, así como de la lectura de trabajos

que hacen valiosos aportes en este sentido, con el fin de mostrar qué se está haciendo hoy para lograr sistemas educativos más inclusivos.

La UNESCO señala que, entre los países que más han avanzado en el desarrollo de modelos de educación inclusiva, se destacan Italia, Portugal, Canadá (en particular la provincia de New Brunswick) y Finlandia. En el Diálogo de Política Social sobre Educación Inclusiva en Argentina, llevado a cabo por el BID juntamente con la Agencia Nacional de Discapacidad (ANDIS) —mencionado en el prólogo—, se presentó un estudio realizado por un equipo de investigación que analiza en profundidad las primeras tres de las cuatro experiencias allí mencionadas (además de Brasil), texto que se toma como un insumo valioso para las próximas páginas (Narodowski et al., 2023). También se consideran en este análisis otras presentaciones y observaciones que tuvieron lugar en el Diálogo mencionado. Por último, se incluyen referencias a textos de autoras y autores nacionales e internacionales que analizaron experiencias en curso.

## 5.1 Principales líneas de acción

Ainscow señala que el desarrollo de prácticas inclusivas no implica, en lo esencial, la adopción de nuevas tecnologías del tipo descrito en gran parte de la literatura; más bien, “involucra procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones” (Ainscow, 2004). En concordancia con esta apreciación, cuando se analizan experiencias que muestran avances hacia una educación inclusiva, se hace notorio que los principales esfuerzos están en generar nuevas dinámicas, promover alianzas, revisar vínculos, cuestionar prácticas o instalar espacios de reflexión sobre representaciones y prejuicios.

Son muchos los focos de intervención en torno a los cuales se concentran las acciones que se fueron llevando en cada caso, pero hay ciertos temas de agenda que son los que nuclea los principales esfuerzos:

### 5.1.1 El rediseño de las instituciones educativas

La educación inclusiva implica un cambio muy profundo en el funcionamiento de las instituciones educativas. En principio, demanda revisar todas sus prácticas con el fin de identificar y remover aquellas barreras que operan como discriminatorias. Pero, además, implica promover un conjunto de nuevas dinámicas que convierten a cada institución en un espacio inclusivo —entre ellas, el replanteo de la práctica docente día a día o el rediseño de la dinámica institucional—, incentivando el trabajo en equipo, la autonomía pedagógica o la diversificación de los planteles profesionales. Implica también la adecuación de la infraestructura escolar y poner a disposición una nueva gama de recursos y equipamientos que operarán como facilitadores de las prácticas educativas.

#### ► Un espacio común para todos

Tal como lo señala la normativa en Portugal, la prioridad es apostar por una escuela inclusiva donde todos y cada uno de sus estudiantes, independientemente de su situación personal y social, encuentren respuestas que les posibiliten la adquisición de un nivel de educación y formación facilitador de su plena inclusión social.

Para el logro de este objetivo, Silvia Dubrovsky propuso, en el Diálogo antes referido, trabajar prioritariamente la corresponsabilidad de los docentes que conviven en el aula, o que trabajan con un mismo grupo, promoviendo un trabajo de equipo, de confianza, de apoyo mutuo, de objetivos comunes. En segundo lugar, considerar el aula como un espacio para promover el trabajo colectivo, un espacio donde se aprende con otros. Aprender con otros es la clave, señala ella, porque un formato en el que un niño solo aprende de su maestro de apoyo no es un espacio inclusivo. Esto lleva a replantear las dinámicas del aula y los tiempos escolares, que favorecen la individuación. En este punto, sugiere la construcción de un espacio de aprendizaje colectivo, basado en el diálogo, la solidaridad y la amorosidad, un nuevo sentido de lo común, que debe reconfigurar la escuela. Por último, invita a poner la mirada en el modo en que se gestiona la inclusión de los saberes en el aula: destaca que la circulación del saber debe ser gestionada democráticamente y no debe quedar atada a las condiciones de los sujetos, sino basada en una mirada de derechos.

## ► Poner el foco en los directivos

Un aspecto de la agenda que aparece como central a los fines de generar las condiciones necesarias para avanzar en este tipo de reconfiguraciones institucionales es el fortalecimiento del rol de los directivos. En New Brunswick se reconoce la relevancia del personal directivo para garantizar comunidades educativas inclusivas; “Por tal motivo, fija una serie de obligaciones que éste debe cumplir con relación a los apoyos y la gestión escolar. Entre ellas, la de asignar los recursos disponibles para maximizar la asistencia a docentes de clase y la de asegurar que las intervenciones de la escuela se basen en el análisis de datos y evidencia, que la instrucción sea provista por el maestro o maestra de clase o de la materia, que la asignación de asistentes educativos/as se realice para alcanzar un equilibrio entre las necesidades de alumnos y alumnas y las del profesorado de apoyo, que el personal escolar conozca los estándares aplicables a la labor de los y las asistentes, que los planes escolares estén diseñados para apoyar prácticas inclusivas, y que todo el estudiantado acceda a las actividades co-curriculares y patrocinadas por la escuela” (Narodowski et al., 2023).

## ► Autonomía pedagógica

La mayor autonomía de las escuelas para la toma de decisiones es otro factor recurrente en las experiencias analizadas. Esta reconfiguración institucional supone alejarse de los modelos tradicionales y estandarizados en el funcionamiento diario de las escuelas, y el desafío de generar las adecuaciones necesarias acorde a las particularidades de su alumnado requiere de una gran flexibilidad. Algunos ejemplos de acciones que interpelan la rigidez de las instituciones son las adecuaciones al currículo, la redefinición de los usos del espacio escolar o de los tiempos, el mejor uso de los recursos disponibles, la articulación del trabajo con los asistentes personales no docentes o el acompañamiento de la educación especial.

Pero esta autonomía no debiera traducirse en la desarticulación o debilitamiento del entramado de escuelas en el territorio, poniendo en duda la noción de sistema educativo: el proyecto de inclusión no es un proyecto que pueda abordar una escuela sola, prescindiendo de otras

escuelas o del sistema educativo en general. Dar mayor autonomía a las escuelas implica una reconfiguración del sistema en el cual deben revisarse los márgenes con los que cuenta cada institución para hacer un uso efectivo e inclusivo de sus recursos.

Paralelamente, UNESCO advierte al respecto, alertando sobre los efectos nocivos que tienen los modelos de autonomización de las escuelas cuando subyace la lógica de la competencia entre ellas. Señala que un hallazgo “que se desprende de la investigación internacional es que la mayor autonomía de las escuelas dentro de sistemas basados en la competencia y la libre elección de centro está debilitando los lazos entre las escuelas y las comunidades locales” (UNESCO, 2021). En un modelo de inclusión educativa, conceder autonomía a las escuelas debe ser una estrategia que no sólo amplíe la batería de recursos para la adecuación a las necesidades de su estudiantado y su comunidad, sino también para consolidar el trabajo colaborativo con las otras instituciones con las que comparte el territorio.

### ■ El rol de las escuelas especiales

Las acciones y consideraciones hasta aquí señaladas, que ponen el foco en el rediseño de las instituciones y en algunos factores, llevan a la reconfiguración del formato escolar hacia un modelo de inclusión educativa tomado en un sentido universal; es decir, que contempla a la totalidad de las y los estudiantes. Cuando se analizan acciones específicas orientadas a asegurar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, aparece otra agenda de trabajo, que remite a cuestiones complejas de abordar.

Un primer eje de debate, sumamente presente en el debate nacional e internacional, es si las escuelas especiales deben permanecer y coexistir o no con las escuelas comunes que se inscriben en un proyecto de inclusión educativa y, en caso de persistir, cuál debiera ser su rol. Acuña señalaba, en un artículo publicado en 2019, que mientras las escuelas especiales continúen proveyendo prestaciones educativas a grupos constituidos únicamente por personas con discapacidad, estarán reforzando un sistema discriminatorio que no es admisible a la luz del artículo 24 de la Convención. “En el proceso de transformación hacia sistemas educativos

inclusivos, las escuelas especiales deben necesariamente transformarse en escuelas comunes o en centros de apoyo a la inclusión, pero no pueden continuar matriculando estudiantes con discapacidad, pues la obligación de garantizar la inclusión excluye toda posibilidad de que estas/os sean remitidas/os a espacios en los que solo se brinda educación a personas con discapacidad”. (Acuña, 2019).

En el campo de las políticas, las definiciones no son tan claras. Hay experiencias en las que las escuelas especiales se cerraron y otras en las que se reconfiguraron como centros de apoyo para la inclusión, pero en los procesos de transición —desde formatos de segmentación e integración a la inclusión educativa— puede apreciarse la coexistencia de todos ellos.

Portugal se propuso como eje central de su estrategia transformar a las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión. Este proceso lo llevó a cabo en tres fases: la primera estuvo orientada a la “identificación de las instituciones que servirían como modelo de los centros de recursos y la implementación de las reformas en aquellas que fueran seleccionadas, una segunda fase (...) para el establecimiento de un esquema de formación en red dirigido a las instituciones de educación especial que todavía no se hubieran constituido como centros de recursos a partir del trabajo de los que ya lo hubieran hecho en la primera etapa y una tercera fase (...) destinada a la reconfiguración de todos los establecimientos de educación especial, mediante la identificación de las modalidades de intervención que más se adecuaran a cada situación particular”.

Italia, en cambio, optó por el cierre de las escuelas especiales: “las y los profesionales de las escuelas especiales fueron entonces transferidos a las generales para trabajar como docentes de apoyo, y con el tiempo se fue profundizando su formación para que pudieran desarrollar su labor dentro de este nuevo modelo” (Narodowski et al., 2023).

Actualmente en Argentina coexisten las escuelas comunes —en las que prevalece el paradigma de la integración por sobre el de la inclusión— con las escuelas especiales. Solo una de las jurisdicciones, La Pampa, tiene el 100% de sus estudiantes con discapacidad en escuelas comunes; allí se resolvió transformar a las escuelas especiales en escuelas de apoyo a la



inclusión, y sus docentes pasaron a operar como docentes de apoyo a la inclusión, inclusión que excede —en el modo en que la conciben— a las personas con discapacidad.

Brasil no adoptó ninguna medida específica, pero las escuelas especiales fueron cerrándose debido a la reducción del número de estudiantes. Este caso es interesante, pues son las familias las que, en última instancia, fueron decidiendo la persistencia o cierre de estos establecimientos.

Cabe pensar que, sea que se opte por la reconfiguración o por el cierre de las escuelas especiales, la posibilidad de que las familias puedan conservar el derecho de elegir el formato que crean más adecuado para sus hijas o hijos parece una línea de trabajo razonable, al menos en los procesos de transición, hasta que el modelo de escuelas inclusivas se encuentre bien consolidado. Tal como ya se señaló, la normativa argentina muestra cierta flexibilidad al respecto, permitiendo —bajo ciertas condiciones— la coexistencia de diferentes formatos.

### ■ La certificación de los aprendizajes

Entre los múltiples factores que pueden moldear las preferencias de las familias al elegir el formato institucional más adecuado para sus hijas o hijos, pueden mencionarse dos: la titulación que puedan obtener, en función de los criterios de evaluación existentes, y el espectro de dispositivos de apoyo con los que cuente cada institución, que analizamos en extenso en el apartado siguiente.

Respecto a la titulación, el horizonte deseado en un proyecto de inclusión educativa de las personas con discapacidad es que todo el alumnado reciba el mismo certificado de graduación o título al egresar de la escuela, equivalentes en términos de las habilitaciones que les confiere. Italia maneja un esquema mixto: para el primer ciclo —que equivale a nivel primario y secundario bajo—, el examen de conclusión se realiza sobre la base del Plan Educativo Individual (PEI) “y permite la elaboración de pruebas diferenciadas para evaluar el progreso del o de la estudiante en relación con su potencial y sus niveles de aprendizaje iniciales. Estas pruebas diferenciadas tienen valor “equivalente” y permiten la obtención del diploma final”. En cuanto al examen para concluir el segundo ciclo

—equivalente a secundaria alta—, el consejo de clase determina el tipo de examen que se debe tomar, y establece si el título es equivalente o no. “Cuando las pruebas diferenciadas tienen un valor ‘equivalente’, determinan la finalización del segundo ciclo de instrucción y en el diploma no se menciona la realización de pruebas diferenciadas. A quienes realicen pruebas ‘no equivalentes’ a las ordinarias o no hayan participado en el examen, se les da un certificado de crédito formativo que deja constancia de su trayectoria y permite acceder a ciertos trabajos, pero que no habilita el acceso a estudios superiores”.

En Portugal, la norma enfatiza las condiciones en que deben ser evaluados las y los alumnos; establece que “las escuelas deben asegurar a todo el alumnado el derecho a participar en los procesos de evaluación mediante la diversificación de los instrumentos de recolección de información, la accesibilización de los formatos de los enunciados, la interpretación en LGP, la utilización de productos de apoyo, el otorgamiento de tiempo adicional para la realización de las pruebas, la transcripción de las respuestas, la lectura de los enunciados, la utilización de salas separadas, las pausas supervisadas, entre otras medidas”. Ahora bien, para quienes hayan tenido adaptaciones curriculares significativas, el certificado de egreso debe hacer constar el ciclo o nivel de enseñanza completado y la información curricular relevante. Este diploma, de todos modos, habilita para el acceso a estudios superiores.

En cambio, en New Brunswick todo el alumnado recibe el mismo certificado de graduación o finalización de la escuela. Las regulaciones vigentes establecen expresamente que se debe otorgar una versión única del Diploma de la Escuela Secundaria a todos los y las estudiantes que completen con éxito un programa de estudios prescrito por el Departamento de Educación, inclusive cuando hayan cursado sus estudios con un Plan de Aprendizaje Personalizado, estrategia diseñada para el caso de que algún alumno o alumna, por distintas circunstancias, experimente barreras para el aprendizaje o la participación.

En Brasil la evaluación pedagógica analiza el desempeño del alumno o alumna en relación con su progreso individual, y sus docentes establecen si pueden requerir más tiempo para realizar los trabajos o el uso de apoyos

específicos. En principio, los niños y niñas con discapacidad pueden acceder al mismo diploma que sus pares; en casos excepcionales, persiste el uso de certificación denominada “terminal específica” para estudiantes que se considera que no han alcanzado el conocimiento exigido para la conclusión de un determinado nivel. Esta certificación tiene la limitante de que no habilita para pasar al nivel educativo siguiente.

### 5.1.2 Los apoyos para la inclusión educativa

El segundo factor que las familias evalúan al momento de elegir el tipo de institución más adecuado para sus hijas o hijos es el abanico de apoyos para la inclusión con los que ésta cuenta. Transformar una institución educativa para inscribirla en el marco de un proyecto de inclusión de personas con discapacidad es un proceso que excede a las decisiones que pueda tomar un directivo, o las acciones que puedan desarrollarse desde una escuela. Estas transformaciones solo son posibles si se inscriben en el marco de una reconfiguración gradual del sistema educativo. Ello se debe a que una escuela requiere de apoyos e insumos que vienen desde fuera, y de la reconfiguración de las condiciones de posibilidad. La formación de los docentes, ya mencionada, es un claro ejemplo de ello: puede trabajarse en capacitaciones específicas que fortalezcan los equipos, pero avanzar hacia un sistema educativo inclusivo interpela la formación inicial de las nuevas generaciones de educadores.

Los apoyos para la inclusión representan una de las claves para crear condiciones que garanticen el ejercicio del derecho a la educación en contextos de gran diversidad. En el caso de las personas con discapacidad, no se trata de una herramienta novedosa: las experiencias de integración a escuelas comunes recurren regularmente a diferentes dispositivos de apoyo. De todos modos, cabe señalar un cambio fundamental: uno de los factores que más diferencia al modelo de integración respecto del de inclusión es que, en el primero, la persona con discapacidad debe hacer un esfuerzo por adecuarse —integrarse— a las dinámicas que propone la escuela, mientras que en el modelo de inclusión es la escuela la que debe hacer el esfuerzo para ajustarse a las particularidades de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, en los modelos de integración los dispositivos

de apoyo están dirigidos de modo personalizado a cada estudiante con discapacidad, con el fin de apuntalarlo en el proceso de adecuación a las características de su escuela. En las escuelas inclusivas, en cambio, el apoyo va dirigido a docentes, directivos y demás actores, proveyéndoles de los recursos necesarios para asegurar a cada estudiante una educación de calidad; solo se contemplan apoyos personalizados cuando el tipo de discapacidad así lo requiere.

Hay apoyos de diferentes tipos. Un modo posible de categorizarlos es según su alcance, diferenciando al menos tres niveles: apoyos que operan en el aula, los que operan en la escuela y los que operan por encima de las escuelas.

### ■ **Apoyos en el aula**

La figura de apoyo más habitual en las aulas es el docente de apoyo pedagógico, que tiene como misión fortalecer el trabajo de los docentes que comparten cada grupo de alumnos. En el caso de Italia, se cuenta con la figura del/la docente de apoyo, que se asigna a las aulas en las que hay estudiantes con discapacidad certificada, sin perjuicio de que pueden apoyar la inclusión del conjunto de estudiantes de cada curso. Su rol no es apoyar a niñas o niños con discapacidad sino al profesorado de la escuela común en la planificación y desarrollo de las clases y en la implementación de intervenciones para la inclusión. Existe, además, la figura del educador profesional no docente, con un rol cercano al de un tutor, que trabaja con grupos de alumnos en integración y sociabilidad, acompañando el proceso de comunicación y autonomía.

Según señala UNESCO, Finlandia opta por un esquema más personalizado de apoyo, que presta especial atención a prevenir las dificultades de aprendizaje: en las escuelas primarias se destinan considerables recursos a este fin, como, por ejemplo, asignando especialistas para apoyar a cualquier educando que requiera ayuda adicional (UNESCO, 2021).

Portugal maneja un esquema de intervenciones estructurado en tres niveles de apoyo.

1. Un primer nivel, de carácter universal, refiere a intervenciones que son comunes para la totalidad del alumnado. Se trata aquí del fortalecimiento de aspectos tales como la diferenciación pedagógica, las acomodaciones curriculares, el enriquecimiento curricular, la promoción del comportamiento social y la intervención con enfoque académico o conductual en pequeños grupos.
2. En un segundo nivel se toman medidas más selectivas que buscan satisfacer las necesidades de aprendizaje que las medidas universales no alcanzan a cubrir. Se dirigen a estudiantes en mayor riesgo de fracaso escolar o cuya respuesta a las medidas universales demuestre una necesidad de apoyo complementario. En este nivel, la ley menciona los trayectos curriculares diferenciados, las adaptaciones curriculares no significativas, el apoyo psicopedagógico, la anticipación o refuerzo de los aprendizajes y el apoyo tutorial.
3. El tercer nivel contempla medidas para superar, de modo proactivo, dificultades acentuadas y persistentes a nivel de la comunicación, interacción, cognición o aprendizaje que requieren recursos especializados de apoyo. Se trata de intervenciones más puntuales e intensivas que se activan por períodos cortos, ya que el objetivo es que el o la estudiante pueda tener éxito poniendo en marcha pocas intervenciones.

### ■ Apoyos en la escuela

Además de los apoyos que las y los docentes puedan recibir para fortalecer su trabajo diario en el aula en su interacción con los estudiantes, existen otros que tienen por objeto apuntalar al conjunto del plantel docente y no docente de cada escuela para asegurar que se consoliden como instituciones inclusivas.

Italia tiene Grupos de Trabajo para la Inclusión, equipos compuestos por personal docente y no docente y presididos por el director o directora de la escuela. Su función es asesorar al personal escolar en la definición e implementación del Plan para la Inclusión y asistirlo en la implementación de los planes educativos individuales. También existen en las escuelas italianas los Grupos de Trabajo Operativos, que planifican la trayectoria escolar de cada estudiante con discapacidad en forma individual. “Estos

grupos están integrados por el director o directora de la escuela (o la persona en quien delegue esa función), los y las docentes de la clase (curriculares y de apoyo), la familia del alumno o alumna, operadoras y operadores sociosanitarios o terapéuticos, asistentes para la autonomía y la comunicación, y colaboradoras y colaboradores escolares involucrados en el proyecto de inclusión” (Narodowski et al., 2023).

En Portugal, cada escuela cuenta con equipos orientados a detectar barreras, promover medidas de apoyo y trabajar en forma colaborativa con los y las docentes de clase en la planificación de actividades, en la definición de estrategias y en la organización de la transición a la vida postescolar. Por último, New Brunswick cuenta con los Equipos de Servicios de Apoyo Educativo basados en la escuela: son establecidos y dirigidos por el director o directora de la institución y están formados por personal escolar, incluyendo docentes de apoyo y otros perfiles profesionales. Su misión es asistir al profesorado de clase en la construcción de herramientas que favorezcan el aprendizaje de los y las estudiantes, y coordinar recursos para apoyar la inclusión de quienes estén en situación de desventaja por diversos motivos. (Narodowski et al., 2023)

### ■ **Apoyos externos a las escuelas**

Las experiencias consideradas en este análisis muestran también la existencia de un conjunto de recursos de apoyo de carácter territorial o nacional que tienen el objetivo de consolidar el trabajo de las escuelas con recursos complementarios externos. En el caso de Italia, existen los Grupos de Trabajo Interinstitucionales Regionales, que se encargan de “brindar a las oficinas escolares regionales ayuda para la definición e implementación de acuerdos programáticos referidos particularmente a la continuidad de las acciones territoriales, a la orientación y a los caminos integrados entre escuela, territorio y trabajo”. New Brunswick, por su parte, cuenta con los Equipos de Servicios de Apoyo Educativo, basados en cada cistrito: son grupos interdisciplinarios de profesionales (docentes, psicólogos/a, trabajadoras/es sociales, etc.) que brindan asistencia a los equipos de apoyo establecidos a nivel escolar.

Brasil optó por un formato diferente para la movilización de recursos de apoyo al trabajo de las escuelas: la puesta en funcionamiento de diferentes

programas y proyectos. Entre ellos, se mencionan el Programa “Escuela accesible”, orientado a la adaptación arquitectónica y la adquisición de recursos de tecnología asistiva; el Programa “Transporte escolar accesible”; el Proyecto “Libro Accesible”, y el Proyecto “Uso del sistema de FM en la Escolarización de Estudiantes con Discapacidad Auditiva”. “Este último definió metodologías y directrices pedagógicas para la implantación del sistema de frecuencia modulada (FM) en el ambiente escolar como recurso de tecnología asistiva, destinado al fomento de la accesibilidad para el alumnado con discapacidad auditiva usuario de aparatos de amplificación sonora individual e implante coclear”. (Narodowski et al., 2023)

Por último, hay una dimensión logística que debe ser prevista en la reconfiguración de las escuelas: se hace referencia específicamente a la necesidad de proveer a cada institución de recursos tales como materiales en Braille o kits de impresoras Braille, audiolibros, libros en lenguaje de señas, etc. UNESCO destaca la necesidad de asegurar un aprendizaje asistido por computadora o mediante tabletas que pueden utilizar las y los alumnos con discapacidad. “Los dispositivos de apoyo pueden referirse a tecnología de entrada (por ejemplo, teclados y controles de entrada a la computadora adaptados, y programas de entrada de voz y dictado) y tecnología de salida, especialmente para los alumnos y alumnas con discapacidad visual (por ejemplo, lectores de pantalla y lupas, impresoras 3D y tomadores de notas en braille). Los sistemas de comunicación alternativos y aumentativos reemplazan el habla. Los sistemas de escucha asistida mejoran la claridad del sonido y reducen el ruido de fondo. Se ha comprobado que esa tecnología aumenta las tasas de finalización, matriculación en la educación terciaria, empleo remunerado, e ingresos superiores al salario mínimo” (UNESCO, 2020).

### 5.1.3 La formación docente

Un tema que ocupa un lugar relevante en la agenda de todas las iniciativas orientadas a consolidar sistemas educativos inclusivos es el trabajo con las y los docentes. La formación de docentes para la educación de personas con discapacidad es central, y representa un área donde aún queda mucho por recorrer. Sigue vigente el paradigma en que se brinda

esta formación a quienes se preparan para la educación especial, privando de estas habilidades y recursos a quienes concurren a escuelas comunes.

Ante este escenario, es relevante avanzar —tanto en la formación inicial de las y los docentes cuanto en su formación en servicio— hacia un modelo que incluya la educación de personas con discapacidad como obligatoria y la transversalización de la perspectiva de educación inclusiva en toda la formación.

Al respecto, la Resolución del Consejo Federal de Educación 476/2024, que desarrolla lineamientos curriculares para la formación docente inicial, establece la incorporación “en todos los profesorados, exceptuando Educación Especial, de al menos 1 (una) unidad curricular (se sugiere en formato taller) referida a la proyección, diseño e implementación de propuestas educativas de adecuación personalizada dirigidas a personas con diversas discapacidades, atendiendo al nivel y modalidad para el que se forma”.

Paralelamente, aparece la necesidad de invertir en tiempo de encuentro de los docentes para consolidar el trabajo de equipo, dando a las instituciones un margen de autonomía pedagógica que permita armar sus propios proyectos, y contemplar la eventual diversificación de los planteles profesionales, incorporando, entre otros, docentes de apoyo pedagógico especializado.

Respecto a la formación en aspectos que tienen que ver con una concepción universal de la educación inclusiva, en Portugal las instancias de preparación del profesorado incluyen un enfoque introductorio sobre los problemas relacionados con la inclusión, la comprensión y el apoyo al estudiantado con diversas características, y el trabajo con familias. Lo mismo ocurre en New Brunswick, donde se observa un modelo transversal que tiene como objetivo impregnar con la perspectiva de la inclusión la totalidad del plan de estudios para la formación de docentes y directivos.

De manera complementaria, y en lo que hace a aspectos propios de la educación de personas con discapacidad, Italia pone el foco en la capacitación de aspectos clave como la planificación personalizada, la evaluación del aprendizaje y la certificación de las habilidades de



estudiantes con discapacidad, la corresponsabilidad educativa, el uso de las tecnologías, la enseñanza colaborativa y el liderazgo educativo para la inclusión (Narodowski et al., 2023).

#### 5.1.4 Los ajustes normativos necesarios

Argentina tiene un marco normativo robusto, que habilita y estimula la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Este marco tiene soporte en un conjunto de leyes nacionales y vale para las 24 jurisdicciones responsables de la gestión de los sistemas educativos.

Aún así, las experiencias provinciales presentadas en el Diálogo mencionado hicieron repetida referencia a la necesidad de hacer ajustes a los marcos normativos provinciales. Como punto de partida, debería hacerse el ejercicio de verificar que las leyes provinciales de educación — cuando existen—no entren en conflicto con el marco nacional, limitando sus alcances; si ello ocurriera sería importante avanzar en las adecuaciones necesarias.

La mayoría de las normas a las que se hizo referencia son las necesarias para la implementación de las políticas de inclusión educativa: en muchos casos es necesario revisar o generar normas que regulan el perfil y cantidad de profesionales que conforman el plantel de cada escuela, la flexibilización del uso de los tiempos y los espacios, nuevas formas de articulación entre escuelas comunes y especiales, o entre niveles y modalidades, las adecuaciones curriculares necesarias, etc.

Un tema que requiere un abordaje claro desde los marcos regulatorios es la articulación de los acompañamientos personales no docentes, que en muchos casos son recursos humanos que provienen del sector de salud. Ello requiere el enunciado de criterios claros de coordinación y supervisión de sus actividades, así como el establecimiento de quiénes son responsables de asegurar las condiciones adecuadas para su trabajo.

También es necesario ajustar una serie de reglamentaciones que remiten a cuestiones operativas, asociadas, por ejemplo, con la logística necesaria para avanzar hacia un modelo de inclusión educativa. En síntesis, si bien es relevante asegurar un marco normativo que defina con claridad

los principios y valores desde los cuales se estructura un modelo de educación inclusiva, el mayor esfuerzo legislativo radica en generar normas que habiliten todos los aspectos operativos y procedimentales para hacerlos efectivo.

## 5.2 Barreras y desafíos

Avanzar en la reconfiguración de las instituciones escolares para consolidar un modelo de inclusión educativa es, sin dudas, una tarea compleja que debe enfrentar múltiples barreras y desafíos.

La Observación General 4 identifica un primer abanico de dificultades que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación inclusiva:

- a. No entender o aplicar mal el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras están en la comunidad y la sociedad y no en deficiencias personales;
- b. la persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, y las pocas expectativas que se depositan en las que se encuentran en entornos educativos generales;
- c. el desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad, y de la diversidad—entre otros ámbitos, en lo que respecta a la competitividad— en el aprendizaje para todos;
- d. la falta de datos desglosados y de investigación que impide la formulación de políticas eficaces;
- e. la falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva;
- f. los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes, y
- g. la falta de recursos legales y de mecanismos para obtener reparación por las violaciones del derecho a la educación.

¿Qué es la inclusión educativa y qué se entiende por discapacidad? La no convergencia conceptual, la no compatibilidad de categorías y discursos, o la coexistencia de diferentes modos de abordar estos conceptos terminan traducándose en una de las principales barreras para un proyecto de educación inclusiva.

Estas tensiones discursivas expresan, además, posicionamientos encontrados entre diferentes actores o grupos de interés, en sus esfuerzos por darle sentido a esas categorías. Por un lado, la gran división entre aproximaciones y prácticas que tienen sustento en el modelo médico y aquellas que adhieren a una visión social de la discapacidad, pero —incluso dentro de este último grupo— el debate en torno a diferentes modos de concebir la respuesta que deben dar los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Cabe acotar que existe consenso para reconocer que, en el amplio abanico de actores que participan de la pugna por definir categorías y proponer agendas de acción, las personas con discapacidad y sus familias tienen un lugar muy acotado, que se traduce en una muy baja capacidad de incidencia.

En esta puja por establecer criterios ordenadores de las prácticas, en particular del diseño y la implementación de políticas, el Estado tiene también un lugar privilegiado, a través de la producción de los marcos normativos de referencia. Aunque, en el tema específico de la educación de las personas con discapacidad, Argentina tiene un marco normativo sólido, con lineamientos claros para la construcción de una agenda de trabajo, este marco no llega a permear u ordenar el debate existente. Menos aún en aquellas situaciones en que la perspectiva social de la discapacidad o las experiencias de inclusión educativa muestran menos efectividad —como suele suceder ante casos de personas con discapacidades múltiples, personas sordociegas, personas con discapacidad intelectual— : es aquí donde recaen las miradas médicas, consolidando así caminos de exclusión. Un factor que puede operar en contra de la efectividad discursiva de los marcos normativos vigentes a nivel nacional es que, tal como ya se señaló, aún coexisten —en muchas provincias— con leyes, resoluciones, reglamentos o protocolos locales que fueron concebidos desde paradigmas diferentes.

Entendiendo los diseños curriculares como parte de la norma que regula y orienta la acción de los agentes educativos y las prácticas institucionales, las críticas al marco curricular vigente señalan que, al ser diseñado sin

contemplar la educación de las personas con discapacidad, su adecuación a las particularidades de cada caso suele ser muy compleja y a veces imposible.

La persistencia de una matriz de percepciones que invisibiliza y naturaliza muchos aspectos de la dinámica cotidiana de las escuelas, y que constituyen verdaderos obstáculos a la inclusión educativa, es un factor que debe ser abordado como parte de un proceso de reconfiguración de las prácticas institucionales. Se hace necesario promover una mirada crítica de aquello que parece natural para ir desarticulando los múltiples micromecanismos de discriminación —formales e informales— que operan a diario.

En la cotidianeidad del aula se hace patente el conflicto entre las diferentes miradas sobre la discapacidad. En los relatos que surgen del análisis de las prácticas cotidianas puede escucharse, por ejemplo, que hay estudiantes a quienes no se les enseña pues “no entienden”, se gradúan y —cuando pasan de nivel— se adjudica su poca formación a su discapacidad; o persisten sistemas de apoyo que no son más que acciones y estrategias desarticuladas, formadas desde paradigmas diferentes que intentan, en muchos casos, resolver cómo hacer para que un estudiante se adapte a la escuela en vez de pensar cuáles son las condiciones didácticas y pedagógicas que deben asegurarse en cada escuela para que todas las personas aprendan, sean valoradas y participen. Las propuestas de inclusión suelen poner el foco en el alumno, su diagnóstico o su red de apoyo, postergando una reflexión sobre cuáles son las barreras que la institución le presenta para vivir una experiencia educativa plena.

Ante la centralidad que tiene el mundo de las representaciones, los valores y los prejuicios, tanto como motor o como obstáculo para un modelo de educación inclusiva, Ainscow (Ainscow, 2004) invita a la pausa, a generar espacios que permitan evaluar y reflexionar, interrumpiendo de esta forma los discursos previos y permitiendo centrar la atención en posibilidades para avanzar en la práctica. Al mismo tiempo sugiere producir cierta evidencia que puede ser un gran insumo para ese ejercicio reflexivo:

- Encuestas del personal, opiniones de padres y alumnos;
- observación mutua de prácticas en el aula, seguida por una discusión estructurada de lo acontecido;
- discusión grupal sobre el video de un colega enseñando;
- análisis de estadísticas relacionadas con resultados de pruebas, actas de asistencia o registros de exclusión;
- datos derivados de entrevistas con los alumnos;
- actividades de desarrollo del personal docente basadas en estudio de casos o datos generados por entrevistas, y
- cooperación entre las escuelas que incluyan visitas para ayudar a recopilar evidencias.

## 6 Aprendizajes para un punto de partida

El desafío que implica avanzar hacia escuelas garantes de inclusión educativa —para personas con o sin discapacidad— es complejo. Ainscow alerta sobre la imposibilidad de proponer definiciones únicas que orienten el trabajo, señalando la necesidad de tomar en consideración las circunstancias, la cultura y la historia del contexto en que se inscribe cada iniciativa, y concluye que cada caso deberá ir construyéndose gradualmente a partir del aprendizaje que emerge de la experiencia propia (Ainscow, 2004). De todos modos, tampoco es necesario partir de cero; existen ya ciertos aprendizajes que podrían interpretarse como un entramado de premisas que dan soporte a eventuales puntos de partida para ordenar el complejo abanico de decisiones. Si bien no hay respuestas precisas para todos los escenarios, hay lineamientos, experiencias analizadas y posibles recurrencias que podrían ordenar el modo de abordar este complejo desafío.

Se enuncia a continuación un conjunto de afirmaciones que derivan de la bibliografía disponible, en especial aquella que analiza experiencias concretas de inclusión educativa o de educación de personas con discapacidad, así como del relato de diferentes actores que tuvieron roles sustantivos en algunas de esas iniciativas.

- **La inclusión es un proceso.** La inclusión se aprende incluyendo, no hay respuestas precisas para cada escenario; hay lineamientos, premisas, experiencias analizadas, posibles recurrencias y orientaciones que permiten tomar decisiones, pero que requieren de una especial atención e interacción con los diferentes actores. Poner el foco en el

proceso es clave, pues invita a encarar la adecuación de los sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad como un recorrido continuo y gradual, con metas concretas de corto, mediano y largo plazo, con un análisis riguroso de cada paso y un flujo continuo de aprendizajes que van aportando a la construcción de esa escuela deseada. Frente a esta constatación, en las diferentes experiencias disponibles se destaca el espacio relevante que tienen los instrumentos de documentación y reflexión en torno a cada uno de los pasos que se dan, con el fin de ir corrigiendo errores y consolidando aprendizajes.

Pero, al mismo tiempo, puede concebirse a la inclusión como un punto de llegada, que ofrece una imagen de educación inclusiva que opera como horizonte de referencia y un marco de validación de todas las decisiones y prácticas del presente. Esto es: invita a establecer un parámetro desde el cual analizar en qué medida cada decisión que se toma aporta u obstaculiza el gradual proceso de construcción de esa educación deseada.

- **No hay inclusión si hay segregación.** Un rasgo destacado de la imagen de futuro que orienta las prácticas institucionales y pedagógicas es la de una educación única, integral, dirigida a la totalidad de las y los estudiantes, con prácticas basadas en el reconocimiento de cada caso, capaz de generar estrategias acordes a las particularidades de cada uno. Ello está claramente desarrollado en el proyecto de educación inclusiva que emerge de los marcos normativos vigentes.

Las diferentes formas de segmentación que puedan —formal o informalmente— proponer circuitos diferenciados para las y los estudiantes atentan contra la cohesión social e incrementan la adquisición de prejuicios y las miradas descalificadoras y discriminatorias. No es posible avanzar hacia un modelo de inclusión educativa si no se pone en tensión la existencia de circuitos paralelos, o si se legitiman.

El proceso gradual que llevaría a la consolidación de un sistema educativo inclusivo se caracteriza por la coexistencia de diferentes formatos o propuestas educativas. En los hechos, conviven los paradigmas clásicos desde los cuales se aborda la educación de las

personas con discapacidad (la segregación, la integración y la inclusión). Tal como se señaló, los marcos normativos vigentes invitan también a capitalizar y reestructurar esta coexistencia al servicio de la inclusión educativa, potenciando sus sinergias y recursos, y encaminándolas hacia la construcción de una educación única para todas y todos.

- **El foco de intervención es la escuela, no los estudiantes.** Esta afirmación ha recorrido todo el texto, pues está en el centro de la definición de discapacidad y de la educación inclusiva. Por un lado, ya se señaló que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las deficiencias que una persona pueda tener y las barreras que le presenta el medio en el que vive. Por el otro, la educación inclusiva es aquella que deja de exigir a sus estudiantes que se adapten a la dinámica que propone cada escuela y parte, en cambio, de la premisa de que es la escuela la que debe adecuarse a las particularidades de cada estudiante.

Como principio general, nunca una escuela debiera esperar un cambio en la condición de sus estudiantes para ofrecerles una experiencia educativa exitosa. El desafío es asegurar a todas y todos trayectorias educativas protegidas y valiosas, independientemente de su situación. De este modo, si una persona no aprende, no es un fracaso de la persona sino de la escuela, que no encuentra la estrategia de enseñanza adecuada. Este principio rige tanto para personas con discapacidad como para personas sin discapacidad y remite a las muy diferentes formas en que se manifiesta la diversidad en el ámbito escolar. No rige el mismo principio frente a las diferentes expresiones de la desigualdad social en las instituciones educativas, pues en el único caso en que la escuela debe esperar y promover un cambio en la condición de sus estudiantes es cuando esta es la pobreza o la exclusión social. Debe hacerlo a través de recursos propios del sector educativo —becas u otras formas de acompañamiento— o en articulación con otras áreas de gobierno que puedan asegurar la base de bienestar necesaria para que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean posibles.

En términos de gestión, la afirmación de que el foco de intervención es la institución escolar se traduce, como punto de partida, en una profunda reflexión sobre las barreras que diariamente interfieren o



bloquean las experiencias educativas de sus estudiantes. Ello puede abordarse mediante un debate con todos los actores de la comunidad educativa, con especial participación de quienes son más proclives a ser excluidos.

No todas las instituciones están en condiciones de abordar un ejercicio de estas características. Hay escuelas con una institucionalidad sumamente débil, cuyos docentes carecen de un marco institucional sólido que los acompañe en el desempeño de sus tareas y les ofrezca la posibilidad de trabajar en equipo. El fortalecimiento de las instituciones escolares como unidades de trabajo con identidad y liderazgo claro es el primer paso, la condición de posibilidad para iniciar el proceso de transformación hacia una institución inclusiva.

- **La inclusión educativa es un proyecto que excede la capacidad de acción de una escuela.** El desarrollo de proyectos de inclusión educativa puede iniciarse en un conjunto de escuelas, pero no será posible de sostener sin el involucramiento de instancias de gestión del sistema educativo que las nuclea. Un proyecto de estas características requiere de la puesta en marcha de muy diversas articulaciones entre niveles y modalidades, con equipos de otras áreas de gobierno — como protección o salud—, con organizaciones sociales, entre otras, y con el involucramiento de las instancias de supervisión o de gestión intermedias y centrales.
- **La inclusión excede los alcances de la política educativa.** La educación —y en particular la oferta educativa dirigida a niñas, niños y adolescentes— es un tema que recae casi exclusivamente sobre los ministerios de educación de las provincias. Ahora bien, cada vez se hace más evidente que el proyecto que garantice de forma universal el pleno ejercicio del derecho a la educación requiere de un trabajo articulado con otras muy diversas áreas de gobierno. Así, por ejemplo, se hace necesario el involucramiento de las áreas de desarrollo social —para asegurar una base de bienestar necesario para que las y los estudiantes no deban ocuparse de generar ingresos para sus familias—, o a través de políticas de cuidado, que liberen a las adolescentes del cuidado de las y los familiares que lo requieran. Las políticas educativas deben ser vistas

hoy como un capítulo relevante de una estrategia de protección integral de las niñeces y adolescencias (López, Néstor, 2022). En el caso de las personas con discapacidad, esta necesidad de articular con otras áreas programáticas de gobierno se amplía con mayor presencia de políticas de cuidado, cuando esa persona lo requiera, con programas especiales de becas o trabajos conjuntos con el sector salud, si fuera necesario.

Entre los múltiples dispositivos de gestión necesarios para promover sistemas educativos inclusivos es necesario contemplar mecanismos de articulación entre las diferentes áreas de gobierno, previendo el abanico de prestaciones que debe garantizar cada uno y proponiendo a la política educativa ya no como una iniciativa sectorial, sino como un proyecto integral y transversal de garantía de derechos.

- **Los proyectos de inclusión educativa de las personas con discapacidad se inscriben en el marco de los derechos humanos.**

Como ya se señaló, los marcos normativos vigentes que en Argentina orientan la acción estatal dirigida a garantizar educación inclusiva y de calidad a las personas con discapacidad se inscriben en su totalidad en el reconocimiento de muy diversos tratados internacionales de derechos humanos. Ello confiere un gran potencial a esas políticas, no sólo por la legitimidad que le otorgan sino por los instrumentos concretos que estos tratados ponen a disposición. Más allá de la especificidad temática de cada uno de los tratados (sobre educación, niñez o discapacidad, por ejemplo) hay al menos dos principios transversales que tienen gran capacidad performativa en la acción estatal:

1. El principio de no discriminación. La inclusión es la contracara de la discriminación: este principio se constituye en un gran ordenador en el momento de diseñar e implementar estrategias orientadas a consolidar proyectos de inclusión educativa. De la mano, va uno de los pilares que sostienen el derecho a la educación y es el de consolidar cada centro educativo en un espacio donde tenga plena vigencia la totalidad de los derechos humanos.
2. El derecho de las personas a participar en todas las decisiones que les afectan. La efectividad de las políticas depende, en gran medida, del grado de participación que tienen quienes son sujetos de esas

iniciativas, y esta participación debe asegurarse no solo en el diseño sino también en su implementación, monitoreo y evaluación. En el caso de las iniciativas orientadas a garantizar el derecho a la educación a las personas con discapacidad, su plena participación en todo el proceso —desde el inicio— es clave, no solo porque es parte de sus derechos sino por el impacto positivo que pueden tener en la efectividad de esa política.

Además de estos principios ordenadores, existe un conjunto de factores que remiten a los niveles más altos de decisión política y que operan como habilitantes —o condición de posibilidad— de estos proyectos de inclusión educativa. Difícilmente se puedan lograr transformaciones profundas y sustentables de los sistemas educativos que permitan asegurar la inclusión de todas las personas —con o sin discapacidad— si la agenda de trabajo no contempla las siguientes cinco dimensiones:

- **Financiamiento.** Como pudo verse a lo largo del texto, la decisión de iniciar el camino de adecuación de las escuelas en instituciones garantes de una educación inclusiva implica un conjunto de acciones que seguramente requerirán partidas extras de financiamiento. Entre esas acciones cabe mencionar, a modo de ejemplo, la ampliación de las plantas operativas en las escuelas por la contratación de auxiliares o personal de apoyo, la formación de planteles de docentes y directivos —y, en el mediano plazo, la reconfiguración de los programas de formación docente inicial y continua—, adecuaciones edilicias y tecnológicas para garantizar accesibilidad, materiales didácticos e insumos o transporte escolar especializado. Es necesario asegurar una mayor disponibilidad de recursos como condición para avanzar en una transformación amplia e integral del sistema educativo, y para acercarse al horizonte de educación inclusiva buscado.
- **Rediseño institucional.** Los proyectos de inclusión educativa exceden los alcances de las decisiones que se puedan tomar en el ámbito de las escuelas, e incluso en el sector de educación. La reconfiguración de las instituciones escolares requiere de nuevas alianzas con un muy amplio espectro de actores que, al momento de encararlas, suelen tropezar con dinámicas o regulaciones en contra. Se abre allí una agenda de

acciones, que implica la puesta en marcha de nuevos mecanismos de articulación que habiliten la toma de decisiones y las acciones de seguimiento necesarias (en algunos casos, como ha ocurrido en algunas provincias argentinas, ello requiere de modificaciones en los marcos normativos vigentes).

- **Información y conocimiento.** Existe cierto consenso respecto a la necesidad de fortalecer los sistemas de información para acompañar y nutrir los procesos de consolidación de instituciones educativas inclusivas. Ello implica, en principio, aprovechar al máximo la información ya existente, que en algunos campos podría estar subutilizada. Paralelamente, es necesario fortalecer los mecanismos de producción de información estadística, en particular aquella que permite tener un claro panorama respecto a las personas con discapacidad en el país: cuál es su número, qué tipo de discapacidad tienen, cuál es su situación económica y social, cuál es el grado de protección con el que cuentan, etc. Ello implica fortalecer los instrumentos de capturas de datos, alineándolos a consensos internacionales vigentes, incluyendo —por ejemplo— los desarrollos propuestos por el grupo de Washington.

Paralelamente, es necesario un mapeo en profundidad de los recursos con los que cuentan los sistemas educativos jurisdiccionales para abordar la inclusión educativa de las personas con discapacidad: cantidad de docentes de educación especial, perfiles de especialización, distribución en el territorio, etc.

Es necesario, por último, acompañar estos procesos con investigaciones que permitan sistematizar las experiencias ya existentes, dar un seguimiento a las nuevas para ampliar la base de conocimiento disponible o abordar temas aún poco analizados, como los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad, por ejemplo.

- **Decisión política.** Los tres puntos señalados solo son posibles si hay un involucramiento directo de las autoridades políticas del más alto nivel. Sin dudas es fundamental el compromiso de la autoridad máxima del sector educativo, pero —tal como se señaló reiteradamente— los avances que se pueden garantizar desde ese sector son limitados, ya

que la educación inclusiva es un proceso que excede al sector. Por ello es clave el involucramiento de autoridades por encima del nivel ministerial, que no solo puedan habilitar los recursos necesarios sino también los mecanismos intersectoriales necesarios para que las iniciativas de inclusión puedan desplegarse al máximo.

El involucramiento político de alto nivel también garantiza la sustentabilidad a largo plazo de estas políticas; los procesos de transformación de la educación en un modelo inclusivo pueden ser procesos de largo plazo, que no pueden quedar a mitad de camino por la falta de decisiones y recursos acordes al desafío.

- **Comunicación.** Puede sostenerse que la principal barrera a la inclusión educativa de personas con discapacidad está en el plano de las actitudes y representaciones de los diferentes actores de la comunidad educativa, y de la sociedad en general. Subsisten imágenes en torno a la discapacidad —y a lo que es una buena educación— que habilitan y naturalizan prácticas que terminan siendo discriminatorias o excluyentes.


Difícilmente se pueda avanzar en un proceso de inclusión educativa sin un fuerte trabajo comunicacional y de incidencia sobre la sociedad respecto a la situación de las personas con discapacidad y su derecho a la educación. Ello es relevante en dos planos: en primer lugar, entre los actores más directamente involucrados en estos procesos —como la comunidad educativa en su conjunto— para avanzar hacia una convergencia en las representaciones, libres de prejuicios y sensibles a las diferentes formas de discriminación, que allane el camino hacia una educación inclusiva; en segundo lugar, en un registro más amplio, incidir sobre el conjunto de la sociedad con el fin de que acompañe y dé legitimidad a las definiciones de política de más alto nivel necesarias, como la ampliación de las asignaciones presupuestarias o las eventuales modificaciones en los marcos normativos vigentes.

## Comentarios finales

Argentina presenta un escenario complejo de cara al objetivo de garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, signado por factores que operan como facilitadores de ese desafío y otros que lo dificultan. Por un lado, existe un elevado consenso respecto a la importancia de avanzar en ese sentido, respaldado por un marco normativo que habilita y legitima las acciones necesarias para hacerlo realidad. Paralelamente, los datos presentados permiten ver una reconfiguración positiva de la relación de las personas con discapacidad con la oferta educativa: cada vez más asisten a escuelas comunes — aunque en un marco de integración— y cada vez menos a escuelas especiales.

La complejidad radica en que avanzar hacia una educación inclusiva, es decir, hacia un proyecto único, universal y sensible a la diversidad, implica reconfigurar el conjunto de un sistema educativo que fue concebido a partir de premisas que promueven la segmentación, la selección y la exclusión educativa de ciertos sectores de la sociedad. Si bien se han hecho grandes esfuerzos para despojar a las escuelas de esta tradición, opuesta a los principios de la inclusión educativa, aún subsisten en el funcionamiento de las instituciones y en el sentir de un sector importante de la sociedad en general, y de la comunidad educativa en particular.

El desafío es iniciar el proceso de transformación de las estructuras educativas actuales en un sistema inclusivo y universal. El horizonte está delimitado en los marcos normativos vigentes, donde se abordan los aspectos universales de un sistema educativo inclusivo y los específicos relativos a la educación de las personas con discapacidad. El punto de partida adquiere una configuración diferente en cada espacio del



territorio: algunas jurisdicciones muestran mayores avances que otras en términos de educación de personas con discapacidad, y las condiciones desde las cuales abordan este complejo desafío son diferentes.

A la hora de diseñar las estrategias necesarias para iniciar esta transformación, la experiencia acumulada permite identificar un conjunto de focos de intervención prioritarios. Se dispone además de una serie de afirmaciones —resultado del estudio de múltiples iniciativas de inclusión— que en su conjunto ofrecen un punto de partida auspicioso, con muy diversos recursos. Ahora bien, esta misma experiencia acumulada advierte acerca del lugar central que ocupan en una agenda de inclusión educativa —para las personas con o sin discapacidad— las tareas de comunicación y sensibilización, con el fin de incidir sobre esas representaciones sustentadas en formatos institucionales excluyentes y discriminadores. Si se logra incidir en la sociedad a favor de la educación de las personas con discapacidad en contextos inclusivos, el camino se allana; se cuenta ya con suficientes aprendizajes para generar agendas de trabajo ajustadas a cada contexto particular.

## Bibliografía

- Acuña, A. I. (2019). Educación inclusiva: La educación de las personas con discapacidad. Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social, 4, 9-16.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- ANDIS. (2018, febrero 14). Cómo obtener el Certificado Único de Discapacidad (CUD). Argentina.gob.ar. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/servicio/como-obtener-el-certificado-unico-de-discapacidad-cud>
- ANDIS. (2023). Registro Nacional de Discapacidad. (2023) Datos elaborados por el equipo de Estadística e Investigación Social. Dirección Nacional de Política y Regulación de Servicios—ANDIS. Argentina.
- BID. (2019). Somos todos. Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. BID.
- CDPD. (2016). Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Cobeñas, P., & Grimaí, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: Una perspectiva desde la Educación Inclusiva. La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. La Plata: EDULP, 2021. p. 104-162. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm4592>
- Hincapié, D., Duryea, S., & Hincapié, I. (2019). Educación para todos. Avanzando en la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina y el Caribe. BID.
- López Melero, M. (2011). BARRERAS QUE IMPIDEN LA ESCUELA INCLUSIVA Y ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA SIN EXCLUSIONES. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 21, 37-54.
- López, N. (2011a). El desprecio por ese alumno. En N. López, *Escuela, Identidad y Discriminación*. IIPE UNESCO Buenos Aires.
- López, N. (2011b). Escuela, identidad y discriminación. IIPE UNESCO Buenos Aires. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220322>
- López, Néstor. (2022). El desarrollo integral de las adolescencias en Argentina. Una agenda en construcción,. UNICEF Argentina.
- Narodowski, M., Arias, M. E., Fernández, C., & Sacks, C. (2023). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad: Un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales. A.C.I.J.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton, *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*. Morata.
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO.
- UNESCO. (2021). Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO - UNESCO Biblioteca Digital. UNESCO.
- UNICEF. (2021). Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS) 2019-2020. Informe temático: Adolescencias y Educación.



