

Sistemas Educativos Inclusivos en Iberoamérica: panorama, concepciones y prácticas

Organización:
Rosângela Machado
Claudia Pereira Dutra



RED IBEROAMERICANA
para el Desarrollo de los
Sistemas Educativos
Inclusivos (REDSEI)

OEI

Sistemas Educativos Inclusivos en Iberoamérica: panorama, concepciones y prácticas

**RED IBEROAMERICANA
para el Desarrollo de los
Sistemas Educativos
Inclusivos (REDSEI)**

OEI

Inclusivos

Organización:
Rosângela Machado
Claudia Pereira Dutra

RED IBEROAMERICANA
para el Desarrollo de los
Sistemas Educativos
Inclusivos (REDSEI)

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Red Iberoamericana para el Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI)

Secretario General: **Mariano Jabonero Blanco**
Director en Brasil: **Rodrigo Rossi**
Coordinadora REDSEI: **Claudia Pereira Dutra**

Autores:

Agustina Palacios
Aldo Ocampo González
Celeste Fernandez
Érika Pisaneschi
Inés Dussel
Martinha Clarete Dutra dos Santos
Maria Teresa Eglér Mantoan
Meire Cavalcante
Pilar Cobeñas
Rosângela Machado
Rui Oliva Teles

Organización:

Rosângela Machado
Claudia Pereira Dutra

Revisión:

Texto Certo Assessoria Linguística

Portada y Proyecto Gráfico:

Bárbara Monteiro

Diagramación:

Texto Certo Assessoria Linguística (Camila Provenzi)

Producción del formato digital accesible:

LAB Editorial

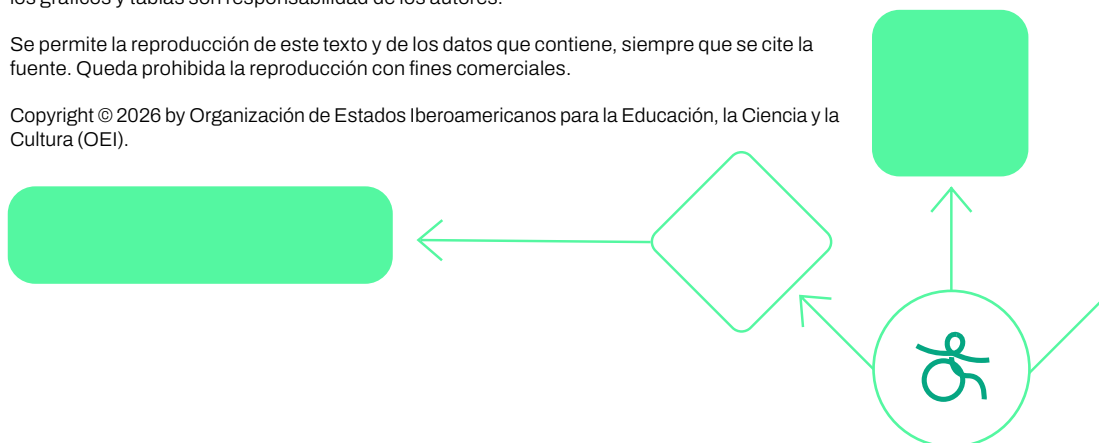
Comité Editorial:

Claudia Pereira Dutra
Érika Pisaneschi
Katia Simone Medeiros De Souza
Martinha Clarete Dutra dos Santos
Meire Cavalcante
Minéia Weber
Rosângela Machado

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la OEI. Las fuentes de las imágenes y los datos de los gráficos y tablas son responsabilidad de los autores.

Se permite la reproducción de este texto y de los datos que contiene, siempre que se cite la fuente. Queda prohibida la reproducción con fines comerciales.

Copyright © 2026 by Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).



Citación de la obra:

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Sistemas Educativos Inclusivos en Iberoamérica: panorama, concepciones y prácticas.** MACHADO, Rosângela; DUTRA, Claudia Pereira (orgs.). Brasília: OEI, 2026. 242p. E-book.

**Datos Internacionales de Catalogación en la Publicación
(CIP) (Câmara Brasileira del Libro, SP, Brasil)**

Sistemas educativos inclusivos en Iberoamérica
[livro eletrônico] : panorama, concepções y
práticas / organização Rosângela Machado,
Cláudia Pereira Dutra. -- Brasília, DF :
Organização dos Estados Ibero-americanos, 2026.
PDF

Vários autores
Bibliografia.
ISBN 978-85-60226-25-2

1. Acessibilidade 2. Educação - Finalidade e
objetivos 3. Educação inclusiva 4. Inclusão social
I. Machado, Rosângela. II. Dutra, Cláudia Pereira.

25-324701.1

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Políticas e práticas 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Sumário

PRESENTACIÓN	7
Mariano Jabonero	
PRÓLOGO	9
Rodrigo Rossi Claudia Pereira Dutra	
PARTE 1	11
El contexto de la educación de estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos de los países de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)	12
Érika Pisaneschi Rosângela Machado	
PARTE 2	65
Educación inclusiva: abandonar la segregación para habitar la justicia	66
Celeste Fernandez	
El modelo social y de derechos humanos de la discapacidad	88
Agustina Palacios	
La sala de clases: un espacio abierto a las diferencias	113
Inés Dussel	
La hospitalidad incondicional tal como la concebimos en las escuelas para todos	128
Maria Teresa Eglér Mantoan	
Las raíces del problema: (des)figuraciones estéticas, problemas epistémicos, entrecomillamientos ontológicos y la necesidad de un sensible heterogéneo otro para la educación inclusiva	150
Aldo Ocampo González	
Las medidas de apoyo desde la perspectiva de la educación inclusiva	180
Pilar Cobeñas	
La accesibilidad en el contexto escolar inclusivo	202
Martinha Clarete Dutra Meire Cavalcante	
Tecnologías de apoyo en la educación superior: de la compensación funcional a la mediación inteligente y la inclusión	220
Rui Oliva Teles	

PRESENTACIÓN

En el año en que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) celebra su 75.º aniversario, esta publicación adquiere un significado especial al situar en el centro de la reflexión un tema de máxima relevancia para la región iberoamericana: la educación inclusiva. En un contexto marcado por el compromiso de los Estados con la Agenda 2030 y la plena implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el presente estudio se erige como un aporte fundamental para comprender los avances, desafíos y perspectivas de los sistemas educativos en su tránsito hacia modelos verdaderamente inclusivos.

La importancia de esta temática en Iberoamérica es innegable. Los países de la región han asumido la responsabilidad de transformar sus marcos normativos, políticas públicas y prácticas pedagógicas, de modo que ningún estudiante quede atrás ni al margen del derecho a desarrollarse en condiciones de equidad. El estudio que aquí se presenta ofrece un panorama amplio y riguroso sobre cómo los sistemas educativos de nuestros países han incorporado, en mayor o menor medida, los principios de justicia, igualdad y dignidad que sustentan la inclusión y garantizan la inclusión plena.

Este esfuerzo se alinea plenamente con las prioridades programáticas de la OEI, que, a lo largo de su trayectoria, ha hecho de la educación una herramienta estratégica para la cohesión social, la democracia y el desarrollo humano sostenible, contribuyendo a reducir las brechas y desigualdades que aún persisten en la región. En este aniversario, renovar el compromiso con la inclusión educativa significa también renovar el respeto por la diversidad y la construcción de igualdad de oportunidades para todas y todos, avanzando hacia una inclusión real y efectiva.

Cabe destacar el valor añadido que supone la coordinación de este estudio a través de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI). La REDSEI, como espacio de articulación y cooperación entre los países miembros y observadores de la OEI, ha permitido no solo sistematizar información valiosa, sino también generar un diálogo plural y enriquecedor entre actores gubernamentales, académicos y de la sociedad civil comprometidos con la transformación educativa. Su contribución representa un activo imprescindible para consolidar una agenda compartida en materia de inclusión.

Confiamos en que las reflexiones y evidencias aquí recogidas sirvan de inspiración y guía para continuar avanzando hacia sistemas educativos cada vez más justos, equitativos y abiertos a la diversidad. Porque una educación inclusiva es la base de sociedades más democráticas, cohesionadas y respetuosas.

Mariano Jabonero
Secretario General de la OEI

PRÓLOGO

Esta obra tiene su origen en el estudio realizado por la Red Iberoamericana para el Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI), cuyo objetivo fue conocer y analizar el panorama de la educación de las personas con discapacidad en la región iberoamericana, a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). La investigación reveló los principales aspectos que atraviesan el campo de la educación inclusiva, ofreciendo aportes significativos para profundizar el debate en torno a este tema.

Una cuestión central para la efectivación de los sistemas educativos inclusivos es avanzar en la comprensión de los mecanismos de exclusión de las personas con discapacidad y en el enfrentamiento del desafío que supone transformar los contextos que reproducen las desigualdades. Por esta razón, la obra *Sistemas Educativos Inclusivos en Iberoamérica: panorama, concepciones y prácticas*, inaugurada por el estudio de la REDSEI, reúne un conjunto de artículos que exploran los fundamentos legales, éticos, filosóficos y pedagógicos de la educación inclusiva, además de temas relacionados con la accesibilidad, medidas de apoyo y tecnología asistiva. Al profundizar en el análisis del marco teórico de la educación inclusiva, la obra propone un ejercicio de cuestionamiento de los modelos discriminatorios y excluyentes que aún persisten en los sistemas de enseñanza.

En este sentido, las discusiones sobre las categorías de discapacidad, la finalidad de la educación, las prácticas pedagógicas, la garantía de accesibilidad y los apoyos específicos posicionan la educación inclusiva en el centro del enfrentamiento contra los valores y prácticas discriminatorias y segregativas, basadas en las clasificaciones y estandarizaciones propias de una pedagogía normalizadora. Esto implica reconocer a las personas con discapacidad en los diferentes contextos sociales, identificar las barreras que enfrentan en el acceso al currículo y deconstruir los dispositivos, normas y estructuras que constituyen un régimen excluyente.

El análisis crítico de los modelos educativos que reducen el potencial de la educación inclusiva y retrasan los avances de su perspectiva emancipadora se conecta con las atribuciones de la concepción inclusiva en la transformación del paradigma social y educativo que no admite plenamente a todos y todas. De esta manera, la comprensión de los modelos social y de derechos humanos de la discapacidad — que retira el enfoque del déficit o problema localizado en el individuo — y la toma de conciencia sobre la realidad que distorsiona y amenaza el derecho a la educación refuerzan el entendimiento de la educación inclusiva como el único camino para asegurar el reconocimiento y la justicia social de las personas con discapacidad.

Según los investigadores invitados a escribir este trabajo, la educación inclusiva es una propuesta que acoge a todos los estudiantes sin excepción,

y la escuela, como espacio abierto a la diferencia constitutiva de cada uno, confrontan las categorías regulatorias de la educación especial. Este enfrentamiento, por un lado, alerta sobre las visiones identitarias y esencialistas que eliminan la singularidad del Otro y reducen las experiencias humanas; por otro lado, refuerza las nociones de diferencia, igualdad, heterogeneidad y hospitalidad, avanzando hacia una comprensión más amplia de las prácticas educativas basadas en los principios de la no discriminación y la igualdad de oportunidades, consagrados por la CDPD.

En este contexto, el abordaje de la accesibilidad, de las adaptaciones razonables y de las medidas de apoyo supera la supuesta neutralidad en la definición, organización y oferta de recursos y servicios, así como en la delimitación de las metodologías y estrategias de enseñanza. Este enfoque amplía la discusión sobre las condiciones de accesibilidad necesarias para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades del currículo común, teniendo como punto de partida el papel de las tecnologías y de los apoyos articulados al campo pedagógico en la promoción de la autonomía y la independencia de las personas con discapacidad.

Los autores problematizan los discursos dominantes sobre las personas con discapacidad —que tienden a fijar identidades y negar la plena existencia de cada sujeto— con el fin de contribuir a la reflexión sobre el impacto de la segregación y la integración en la formación docente, así como sobre la demanda de especialización profesional en categorías de discapacidad. La educación inclusiva, en consecuencia, busca revertir la imposición de modelos pedagógicos y metodológicos que reprimen las diferencias y sustentan la adopción de planes de enseñanza individualizados y currículos adaptados que aíslan a los estudiantes en su trayectoria escolar.

Dado su compromiso con los principios y propósitos establecidos por la CDPD, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de la REDSEI, presenta esta publicación que, de manera directa y profunda, aborda cuestiones fundamentales para la comprensión del panorama, de las concepciones y de las prácticas de enseñanza, así como para el fortalecimiento de los sistemas educativos inclusivos. Es urgente repensar la escuela como un espacio que acoja y valore las diferencias, promueva transformaciones profundas en las políticas, los currículos y las prácticas pedagógicas, y construya proyectos capaces de inaugurar otras formas de conocimiento que no borren la multiplicidad y la heterogeneidad de la experiencia educativa.

¡Este es un encuentro con la fuerza transformadora de la educación inclusiva!

Rodrigo Rossi

Director y jefe de la representación de la OEI en Brasil

Claudia Pereira Dutra

Coordinadora de la REDSEI



El contexto de la educación de estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos de los países de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)

Érika Pisaneschi

Magíster en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista en Gestión de Políticas Públicas Estratégicas en la Salud por la Escuela Nacional de Administración Pública, Escuela Nacional de Salud Pública y Fundación Oswaldo Cruz (ENAP/ENSP/Fiocruz), Brasil. Miembro de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI), creada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). erika.pisaneschi@gmail.com

Rosângela Machado

Doctora en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Investigadora del Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Enseñanza y Diferencia (LEPED/UNICAMP), Brasil. Miembro de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI), creada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). rosangela_machado@hotmail.com

1 INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada en 2006 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), representa una conquista para las personas con discapacidad. Supera el modelo biomédico de discapacidad centrado en la normalización de las personas, que reduce la deficiencia a características individuales que necesitan ser corregidas para que esas personas puedan participar en la sociedad. Al hacerlo, la CDPD consagra el modelo social y de derechos humanos de la discapacidad, enfocándose en la interacción de las personas con las barreras producidas socialmente, abarcando los aspectos actitudinales, económicos, jurídicos, políticos, arquitectónicos, comunicativos, entre otros, que impiden o dificultan la plena participación en la sociedad.

Para la filósofa Martha Nussbaum (2013), la justicia y los derechos humanos son conceptos inseparables y deben tener en cuenta el principio de la dignidad humana. En sus ensayos, Nussbaum (2013) analiza las diversas demandas de justicia social, destacando las situaciones de exclusión experimentadas por grupos que enfrentan discriminación y desigualdades sociales, ya sea por razones de género, discapacidad, clase, raza o sexualidad, lo que resulta en la privación de acceso a los bienes sociales, ya que estos grupos no son considerados parte del “modelo humano dominante”. Ella sostiene que la justicia social no puede lograrse sin eliminar las barreras que impiden que las diferencias sean reconocidas como parte esencial de la dignidad de los seres vivos.

Al analizar la teoría del contrato social¹, en su libro *Fronteiras da justiça*, Nussbaum (2013) hace hincapié en tres grupos en particular que considera los más afectados por los problemas de la justicia, ya que se enfrentan a graves barreras de pertenencia al contexto en el que viven. Estos grupos son: las personas con discapacidad, las personas de diferentes nacionalidades de países en desarrollo y los animales no humanos, cuyos derechos y bienestar son ignorados en gran medida en los debates éticos y jurídicos (Nussbaum, 2013).

En el caso concreto de las personas con discapacidad, sufren medidas de exclusión y segregación que afectan sus vidas y su dignidad como consecuencia de un mundo que las considera fuera del estándar ficticio de normalidad. Los bienes públicos negados a estas personas se están conquistando a través

1 La teoría del contrato social está relacionada con el área de la filosofía política que buscó explicar la aparición del Estado y su función como organizador de la sociedad.

de las luchas de los movimientos sociales de personas con discapacidad y de aquellos que comparten la premisa de que la dignidad es un valor humano universal, garantizado por un conjunto de derechos compartidos por todas las personas y, por tanto, parte esencial del pacto social.

Como afirma Castro (2013, p. 30),

[...] al no participar en el pacto, o más bien al no contar con sus representantes en el momento de la elaboración de los principios de justicia, no se les contemplarán posteriormente medidas que satisfagan sus necesidades específicas.

En este sentido, es importante que la CDPD se haya convertido en un tratado internacional que contó con la participación de las personas con discapacidad y de los movimientos sociales en defensa de los derechos humanos, con el fin de reafirmar los principios de justicia que incluyen la dignidad humana, la igualdad y la no discriminación, así como las diferencias como una condición humana en el ejercicio de los derechos fundamentales por parte de las personas con discapacidad.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 inauguró la primera fase de la protección de los derechos humanos, que trata de los principios de igualdad y no discriminación en el disfrute de los derechos por cualquier persona. En la segunda fase del movimiento de derechos humanos, los tratados internacionales especifican quiénes son los sujetos de derechos, marcados por la exigencia de una protección especial para los grupos socialmente vulnerables². Los instrumentos internacionales que conforman el sistema especial de protección de los derechos humanos invocan una protección específica y concreta, dirigida a lograr la igualdad y a reconocer la diferencia de los grupos afectados por las desigualdades estructurales e históricas (Piovesan, 2014).

La CDPD forma parte de este contexto de tratados internacionales porque aborda cuestiones específicas de las personas con discapacidad, garantizando el derecho a la diferencia y a la igualdad de derechos. Este tratado refleja el compromiso con la justicia social y la plena inclusión de las personas con discapacidad,

2 Otros tratados sobre garantía de derechos a grupos socialmente vulnerables: la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1965), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979), entre otras.

[...] y la conciencia ética contemporánea que comparten los Estados sobre cuestiones centrales para los derechos humanos, en la búsqueda de salvaguardar parámetros mínimos de protección –el mínimo ético irreductible (Piovesan, 2014, p. 13-14).

En este sentido, la Convención ha sido ratificada por 185 de los 193 estados miembros de la ONU (Naciones Unidas, 2025) - entre ellos, todos los estados miembros y países observadores de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).³, que se comprometen a adaptar sus disposiciones legales y políticas públicas a los principios de esta Convención, con el fin de garantizar la justicia social para las personas con discapacidad, transformar entornos y eliminar las barreras creadas por la sociedad, permitiéndoles ejercer plenamente todos los derechos humanos fundamentales.

Concretamente, el artículo 24 de la CDPD (ONU, 2006) reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y los Estados parte de este tratado están obligados a garantizar el acceso a las escuelas comunes y a adoptar medidas de apoyo para asegurar la igualdad de condiciones en el sistema educativo general. Por lo tanto, el derecho a la educación se materializa en un sistema educativo inclusivo, en el que las personas con y sin discapacidad estudian en el mismo entorno educativo, sin espacios escolares exclusivos organizados en función de criterios clasificatorios de elegibilidad basados en la discapacidad.

En este contexto también se enmarcan otros acuerdos internacionales que materializan la perspectiva de la educación inclusiva, tales como: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que forman parte de la Agenda 2030, firmados en la Cumbre de las Naciones Unidas en 2015 –específicamente, el objetivo 4, que “asegura la educación inclusiva y equitativa y de calidad, y promueve oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2016)–; y la Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos (UNESCO, 2015), adoptada en 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Corea del Sur.

Como continúa argumentando Nussbaum (2013, p. 191), el contexto de los documentos políticos y jurídicos internacionales efectivos:

3 Estados miembros de la OEI: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guinea Ecuatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Países observadores de la OEI: Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Luxemburgo, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental.

Todas las formas legales, perseguidas por las personas con discapacidad y sus defensores en el marco de un creciente movimiento internacional en favor de la plena igualdad de derechos, subrayan la importancia de un enfoque que considere a las personas con discapacidad titulares de derechos plenamente iguales.

Estos acuerdos internacionales son la base del compromiso de garantizar el derecho a la educación de quienes han sido excluidos o separados de la escuela regular en los sistemas educativos. En este contexto, la Red Iberoamericana para el Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI) fue creada por la OEI para contribuir a la realización del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, en colaboración con los responsables de los ministerios de educación de los Estados Miembros y observadores de esta organización.

Para ello, la REDSEI realizó un estudio sobre la situación actual de la educación de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos de estos países. El estudio se llevó a cabo a partir de las informaciones obtenidas de los documentos del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, por sus siglas en inglés), en adelante Comité, y otras que se consiguieron aplicando un instrumento de recogida de datos entre los ministerios de educación de los países.

La primera sección de este artículo presenta los procedimientos de recogida, sistematización y análisis de la información. La segunda se dedica a mostrar los resultados en cuatro categorías:

(i) Marcos políticos y jurídicos para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad: presenta un análisis de la información sobre las disposiciones normativas educativas de los países tras la ratificación de la CDPD, considerando que es obligación de los Estados partes modificar o derogar las leyes, reglamentos y normas administrativas para adaptar la legislación del país a los preceptos de este tratado internacional, según el artículo 4, inciso I, líneas a) y b) (ONU, 2006). La Convención debe adoptarse como directriz política y legal de las normativas educativas, con el objetivo de cambiar la realidad de exclusión y segregación a la que se enfrentan las personas con discapacidad y hacer realidad su derecho inalienable a participar en el entorno educativo con las personas sin discapacidad. Las informaciones se analizaron con base en las directrices del Comité, que afirman la necesidad de que las personas con discapacidad sean incluidas en

la legislación educativa, de modo que formen parte de la política, la planificación y la asignación de recursos generales en la educación, esenciales para la viabilidad de la estructura, el apoyo y la formación profesional para la educación inclusiva (ONU, 2016, p. 18). Además, la legislación educativa, de acuerdo con el modelo de discapacidad basado en los derechos humanos, debe cumplir plenamente el artículo 24, sin limitaciones ni excepciones en la definición del sistema de educación inclusiva adoptada por los países.

(ii) Acceso de los estudiantes con discapacidad a los sistemas educativos: analiza la información en base en el pacto firmado por los países al ratificar la CDPD, con el objetivo de la plena inclusión y el principio de no discriminación, así como los puntos de referencia de la educación inclusiva que apoyan el derecho inalienable de las personas con discapacidad a participar plenamente en el entorno educativo común junto a las personas sin discapacidad. Partiendo de estas premisas, se presentaron y analizaron datos sobre la matriculación de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, identificando si la matriculación tiene lugar en aulas comunes o si se dan situaciones de matriculación en aulas especiales. También se analizó la matriculación en escuelas especiales. Además, el estudio reveló datos sobre el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Educación Superior. Partiendo del principio de no discriminación establecido por la CDPD, se analizó la información proporcionada por los países sobre la existencia o no de criterios de elegibilidad que puedan determinar el acceso de los estudiantes al sistema educativo en unidades docentes comunes o en entornos exclusivos, como escuelas especiales o aulas especiales dentro de escuelas comunes.

(iii) Eliminación de barreras para la permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos: aborda temas para el análisis de la información de esta categoría que se refieren a la accesibilidad universal, los ajustes razonables, la formación continua de los profesionales de la educación y los programas y acciones intersectoriales.

El derecho a la educación no se restringe al acceso a la escuela común, donde todos los estudiantes, con o sin discapacidad, comparten los mismos espacios educativos, aunque esta etapa es el punto de partida para consolidar el sistema educativo inclusivo. Este derecho también abarca la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la escuela, así

como su participación en las actividades del currículo escolar en igualdad de condiciones, poniendo de manifiesto la extensión del camino que debe ser recorrido para lograr la plena inclusión. Además de eliminar las barreras físicas, es fundamental promover la formación continua de los profesionales de la educación como un aspecto fundamental para la transformación de los sistemas educativos en inclusivos, a fin de eliminar las barreras conceptuales y las prácticas pedagógicas que dificultan la plena inclusión. Los países también informaron si desarrollan programas o acciones intersectoriales con las áreas de salud, asistencia social, entre otras, para apoyar la inclusión escolar. Estos datos fueron analizados en el marco de los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, reiterados por la CDPD (ONU, 2006, preámbulo, líneas b) y c)). La premisa es que cuando se viola un derecho, se rompe la unidad y se ponen en peligro los demás derechos. Esta situación también supone un obstáculo para el disfrute del derecho a la educación. A partir de lo anterior, se analizó la información obtenida sobre las condiciones de permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes de los sistemas educativos. El objetivo es reflexionar sobre cada uno de estos temas, a la luz de la CDPD, y presentar cómo son entendidos e implementados por los países para hacer realidad la inclusión escolar.

(iv) Avances y desafíos en la materialización del derecho a la educación: presenta un análisis de los principales avances y desafíos en la realización del derecho a la educación inclusiva en armonía con la CDPD, a partir de la percepción de gestores de políticas educativas para estudiantes con discapacidad. El análisis identifica si existe convergencia de elementos y perspectiva conceptual entre los aspectos enumerados por los gestores y las políticas y acciones estructurantes de los sistemas de educación inclusiva, discutidas en las demás categorías del estudio. Estos son: adecuación de los marcos políticos y legales a la CDPD; garantía de acceso a ambientes educativos inclusivos en todos los niveles de enseñanza; accesibilidad de los equipamientos educativos; oferta de recursos y apoyos para la eliminación de barreras de acceso al currículo; formación del profesorado desde una perspectiva inclusiva; y articulación con otras políticas públicas, las familias y la comunidad. La discusión presenta nuevos elementos y propuestas, indicados por los gestores, que contribuyen a la construcción del panorama de la educación inclusiva en el grupo de países. Por último, se presentan las consideraciones finales

sobre el estudio del escenario educativo de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos de los países de la OEI, destacando las cuestiones clave identificadas en las categorías de análisis. Se espera que las reflexiones propuestas puedan contribuir a los esfuerzos de los diversos actores involucrados en la transformación de los sistemas educativos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva.

2 PROCEDIMIENTOS PARA RECOGER Y SISTEMATIZAR LAS INFORMACIONES

2.1 Contextualización y recogida de las informaciones

La CDPD y su Protocolo Facultativo fueron aprobados por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre de 2006 para promover y proteger la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la educación en sistemas educativos inclusivos, tal y como se expresa en el artículo 24.

La aplicación del tratado es acompañada por el Comité, un órgano de la ONU que supervisa y coopera con los Estados Parte. Este proceso implica que los países presenten informes periódicos con información sobre las medidas adoptadas, los progresos realizados y las dificultades que afectan la aplicación de los derechos reconocidos en este tratado.

Como se describe en la Guía de Formación n.º 19 (ONU, 2014, p. 125):

[...] todo Estado parte tiene la obligación de presentar un informe inicial en el plazo de dos años, contado a partir de la entrada en vigor de la Convención en ese Estado, y de presentar posteriormente informes periódicos al menos cada cuatro años y en las demás ocasiones en que el Comité se lo solicite.

Una vez recibido el informe del país, el Comité nombra un relator que lo analiza y puede solicitar informaciones adicionales para emitir sus observaciones finales. Este documento recoge la identificación de los aspectos positivos, las principales áreas de preocupación y las recomendaciones para que el Estado Parte garantice plenamente los derechos de las personas con discapacidad. Además, la comunicación entre el Comité

y el país puede incluir audiencias y también la investigación de denuncias de violaciones de derechos, en el caso de los países que han adherido al Protocolo Facultativo⁴.

Según afirma Jayme (2014, p. 224), al Comité también le corresponde:

[...] recibir y examinar las comunicaciones presentadas por personas o grupos de personas sometidas a su jurisdicción, o en su nombre, en las que aleguen ser víctimas de violaciones de las disposiciones de la Convención por ese Estado Parte (artículo 1 del Protocolo Facultativo).

La sociedad civil y las instituciones de derechos humanos también pueden hacer aportaciones al Comité con información relevante para los informes; así, “desempeñan un papel fundamental en el proceso de presentación de informes, ya que complementan la información facilitada por el Estado parte” (ONU, 2014, p. 125).

Otra tarea del Comité es elaborar observaciones generales sobre la aplicabilidad de las disposiciones de la CDPD. Por ejemplo, la Observación General n.º 4 trata sobre el derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016), y la Observación General n.º 2 sobre el derecho a la accesibilidad (ONU, 2014). Los documentos presentados por los países y los emitidos por el Comité pueden consultarse en el sitio web de las Naciones Unidas (ONU, 2025).

Teniendo en cuenta la relevancia de los informes nacionales y los comentarios finales emitidos por el Comité, la primera fase del estudio se centró en la recopilación y sistematización de los datos extraídos de estos documentos.

El estudio buscó informaciones relacionadas con la aplicación del artículo 24 de la CDPD, que garantiza el derecho a la educación. Estos datos se obtuvieron de los documentos presentados por cada país al Comité y disponibles en el sitio web de la ONU. De los 30⁵ países miembros y observadores de la OEI, se localizaron documentos de 25 de ellos. Para el análisis, se priorizaron los datos más recientes, de documentos publicados a partir de 2020⁶.

La segunda etapa consistió en ampliar y actualizar la información ya obtenida del Comité, ya que no todos los países contaban con informes recientes en los documentos analizados en la primera etapa. Para ello, se elaboró un instrumento de recogida de datos que incluía preguntas cuantitativas y

4 Los países de la OEI que no se sumaron al protocolo facultativo de la CDPD son: Colombia, Cuba y Cabo Verde (ONU, 2025).

5 Recordando que 23 son Estados miembros y 7 son países observadores de la OEI.

6 De los 25 países analizados, en 16 los documentos más recientes eran de 2020 a 2023; en los otros nueve países, los documentos eran de 2015 a 2019.

cualitativas sobre diversos aspectos relacionados con la educación de los estudiantes con discapacidad. El cuestionario fue validado por representantes de los 13⁷ países presentes en el Primer Encuentro de la REDSEI, celebrado en mayo de 2024 en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil. Tras la validación, se envió una carta a todos los estados miembros de la OEI y a los países observadores, informándoles sobre el objetivo del estudio e invitando a los responsables de los ministerios de educación a responder al cuestionario online. Un total de 17 países respondieron el cuestionario, proporcionando datos precisos, completos y actualizados.

2.2 Sistematización y análisis de las informaciones

La información identificada en la primera y segunda etapas se agrupó según sus similitudes, utilizando las categorías de análisis descritas en la introducción: (i) marcos políticos y legales para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad; (ii) acceso de los estudiantes con discapacidad a los sistemas educativos; (iii) eliminación de barreras para la permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos; y (iv) avances y desafíos en la realización del derecho a la educación.

Para sistematizar y analizar los datos, se tuvieron en cuenta las respuestas de los 17 países que respondieron el cuestionario y se combinó esta información con datos de los documentos del Comité. Además, se incluyeron cuatro países que no respondieron el cuestionario, pero cuyos datos se obtuvieron exclusivamente de los documentos del Comité. La composición del escenario, por lo tanto, incluyó información de 21 países, ofreciendo una visión global de la educación de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos de los Estados miembros y países observadores de la OEI.

El análisis de este material de estudio se basó en la CDPD y en los documentos elaborados por el Comité –especialmente las observaciones generales–, estudios de organizaciones internacionales y referencias teóricas de diversos campos de estudio, sin los cuales no sería posible formar un conjunto de conocimientos que sustenten las cuestiones relacionadas con los sistemas educativos inclusivos.

El objetivo de este estudio fue conocer, a través de las informaciones presentes en los documentos y en el instrumento, el movimiento de construcción

⁷ Participaron en la validación los representantes de los siguientes países: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Cabo Verde, Chile, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Mozambique, Nicaragua y República Dominicana.

y las vías de realización del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, por lo que no pretende abarcar la totalidad del marco legal, las políticas y las prácticas educativas de los sistemas educativos de los países involucrados.

3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1 Marcos políticos y legales para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad

A principios del siglo XXI, la CDPD establece el paradigma social y de derechos humanos de la discapacidad en el derecho internacional e impulsa cambios en los sistemas educativos de los países para hacerlos inclusivos.

Al ratificar el tratado, los Estados parte deben promover cambios en las leyes y normativas para adaptarlas a los principios de la educación inclusiva establecidos en el artículo 24 de la Convención. De esta forma, las políticas públicas para la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad, basadas en el nuevo marco legal y jurídico internacional y nacional, pretenden diferenciarse de las propuestas educativas integracionistas características del siglo pasado.

Los estados miembros y los observadores de la OEI participantes en este estudio confirmaron ante Naciones Unidas la incorporación de este derecho internacional, asumiendo formalmente las obligaciones generales, entre las que se incluyen adoptar todas las medidas legislativas y administrativas para la realización de los derechos, incluyendo la modificación o derogación de leyes y reglamentos, costumbres y prácticas vigentes que discriminen a las personas con discapacidad (ONU, CDPD, art. 4º, inciso i, líneas a) y b)).

Dado que la CDPD es un instrumento vinculante de derecho internacional, el tratado debe incorporarse a las legislaciones y normativas nacionales.

Palacios (2017, p. 15), con respecto a la posición de la Convención en los ordenamientos jurídicos de los países, afirma que:

Es un Tratado internacional que en el marco de los Derechos locales, tiene una jerarquía suprallegal o incluso constitucional (dependiendo de los procedimientos internos de cada país que la haya ratificado). 2 Esto significa que es, como mínimo,

una “súper ley” entre las leyes. Por ello exige la modificación y adaptación de las legislaciones y prácticas locales.

Además de su carácter vinculante, la autora destaca que la CDPD tiene legitimidad social, ya que incorpora la crítica al modelo médico-hegemónico emprendida por el movimiento de personas con discapacidad desde los años 1970. La construcción del tratado consolida el modelo social debatido por la sociedad civil e introduce la cuestión en la agenda internacional de los derechos humanos a principios del siglo XXI. De este modo, los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad se convierten en cuestiones de derechos humanos.

La fuerza legal de la Convención y su legitimidad social son factores determinantes para el cambio que la CDPD pretende provocar: políticas públicas basadas en el concepto social de discapacidad y en los principios de los derechos humanos. Aplicar el tratado significa tanto adoptar el concepto social de discapacidad, resultado de la interacción de las personas con las barreras, como asumir “la imperiosa necesidad de interpretar y aplicar el instrumento a partir de ciertos principios generales, que sin duda coinciden con los valores que sustentan a los derechos humanos” (Palacios, 2017, p. 15).

Los principios generales de la CDPD se encuentran en el artículo 3, en los siguientes apartados: a) respeto a la dignidad inherente, la autonomía y la libertad de elección de las personas con discapacidad; b) no discriminación; c) participación e inclusión en la sociedad; d) respeto a la diferencia como parte de la diversidad humana y a las personas con discapacidad como parte de la humanidad; e) igualdad de oportunidades; f) accesibilidad; g) igualdad entre hombres y mujeres; y h) respeto al desarrollo de los niños con discapacidad y preservación de su identidad (ONU, 2006).

Este conjunto de principios debe ser el marco para la formulación e interpretación de leyes y reglamentos sobre derechos y también para la actuación de los gestores que formulan y aplican las políticas públicas. Los principios están interconectados y así es como deben ser aplicados.

Araújo (2014, p. 44-45) afirma sobre el derecho a la educación inclusiva:

El derecho de un alumno a estar en una clase con sus compañeros no discapacitados. Este derecho depende del cumplimiento de una serie de principios: no discriminación, accesibilidad, respeto, entre otros. No existe tan solo un principio que se desobedezca, porque funcionan de forma interconectada y armoniosa. Una vez entendido el conjunto de principios, pasemos a vigilar su cumplimiento, es decir,

evaluar si el Estado cumple con su deber de inclusión aplicando este conjunto de principios.

La CDPD fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre de 2006, comenzó a ser firmada el 30 de marzo de 2007 y entró en vigor y efecto legal el 3 de mayo de 2008, después de que 20 Estados parte la ratificaran. Según Dhanda (2008), los países ratifican e incorporan el derecho internacional al derecho local de diferentes maneras. Algunos países no ratifican un convenio hasta que no hayan modificado todas las leyes y políticas nacionales para hacerlas compatibles con la Convención internacional. Otros países, tras firmar el tratado, evalúan la situación nacional para asegurarse de que no haya ningún desacuerdo con el instrumento internacional y, a continuación, proceden con el proceso de ratificación del documento.

De los 30 Estados miembros y países observadores de la OEI, 23 se adhirieron a la Convención entre 2007 y 2011, 10 de ellos antes de mayo de 2008, lo que contribuyó a su entrada en vigor. Seis de los otros países formalizaron su adhesión entre 2012 y 2015, y la última ratificación se produjo en 2023.

Es significativo que la mayoría de los países iberoamericanos se sumaran al tratado en los primeros años de su existencia. Este dato refleja el acuerdo y compromiso de los países de la región con las propuestas sobre educación vinculadas a los principios de derechos humanos establecidos por la CDPD. Entre otros atributos, este tratado es el primer instrumento jurídico vinculante que contiene una referencia explícita al concepto de educación inclusiva y a las condiciones específicas para el disfrute del derecho por parte de las personas con discapacidad, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades (ONU, 2013).

De los 21 países que participaron en el estudio, 18 se convirtieron en Estados parte de la CDPD entre 2007 y 2011, y el resto, durante los tres años siguientes. Por lo tanto, 18 años después de que la Convención se abriera por primera vez a ser firmada, la mayoría ratificó el tratado hace al menos 14 años, tiempo suficiente como para adaptar el marco jurídico nacional y crear y aplicar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en sistemas educativos inclusivos.

En este proceso, el aspecto legal es especialmente relevante ya que, según el Comité, en muchos países del mundo las personas con discapacidad están excluidas de la legislación educativa. Entre otras consecuencias, al no estar contempladas en la legislación, este colectivo queda excluido de las políticas, la planificación y la asignación de recursos generales en materia de educación, lo que se refleja en la falta de estructura, apoyo y

formación profesional para la educación de los estudiantes con discapacidad (ONU, 2016).

La incorporación y revisión de leyes o normativas por parte de los países aquí analizados suelen ser destacadas positivamente por el Comité en el proceso de seguimiento de la aplicación de la CDPD. Algunos países incluso han otorgado equivalencia constitucional al tratado.

Para identificar si la Convención ha sido adoptada como directriz política y jurídica de la normativa educativa, además de la información del Comité, se tuvieron en cuenta las respuestas de los países a las siguientes preguntas: “¿existe una legislación educativa pertinente para la aplicación del artículo 24 de la CDPD? En caso afirmativo, especifíquela” y “¿hay leyes o reglamentos educativos que deban derogarse o reformarse para adaptarse a los principios del artículo 24 de la CDPD? En caso afirmativo, especifique”.

De los 21 países analizados, 18 presentaron informaciones sobre sus marcos legales. De ellos, 16 afirmaron contar con legislación pertinente para aplicar el artículo 24 de la CDPD, mientras que dos indicaron la necesidad de revisar leyes o reglamentos para adaptarlos a los principios educativos de la Convención. Uno de estos dos países señaló que, aunque no tenga una legislación específica sobre la educación de estudiantes con discapacidad, los principios de la educación inclusiva están incluidos en su legislación sobre la protección integral de la infancia y la adolescencia.

Se puede identificar el efecto fructífero de la internalización de la CDPD por parte de los países, ya que la mayoría ha declarado haber sancionado, reformado o derogado leyes para garantizar el derecho a la educación en un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, aunque los esfuerzos por adaptar los marcos legales son reconocidos como un avance en la implementación de la Convención, estas medidas son insuficientes. El Comité viene cuestionando la falta de aplicación de leyes, políticas y planes integrales de inclusión educativa y, sobre todo, la falta de correspondencia de la práctica escolar con los principios generales de la CDPD, lo que constituye una violación de derechos.

En sus comentarios finales a los países, el Comité observa con preocupación estas incoherencias. Entre ellas: el mantenimiento de escuelas especiales; la segregación de los estudiantes en estas escuelas sobre la base de criterios médicos; la falta de inversión en la accesibilidad de los espacios físicos, la comunicación y la información; la falta de datos sobre el acceso a los sistemas educativos; y la falta de prestación de apoyo a los estudiantes y las familias.

El Comité señala que es preocupante que en algunos países siga vigente una legislación educativa que autoriza la segregación en escuelas especiales y

asigna criterios de elegibilidad para que los estudiantes ingresen en escuelas comunes, en contra de la garantía del derecho a la educación inclusiva.

Aquellos países que no han ajustado sus marcos legales y han mantenido “estructuras normativas discriminatorias” no están cumpliendo con la obligación general establecida en el artículo 4º de la CDPD. Además, según Araújo (2014, p. 48-49), este comportamiento no se justifica por las normas del derecho internacional, ya que “los Estados no pueden pretender someterse a normas de derecho interno para violar el derecho internacional (Artículo 27 de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados de 1969)”.

La constatación de que persisten barreras para la inclusión educativa, como la falta de reforma de la legislación, la falta de planes e inversiones financieras, la ausencia de condiciones específicas para la participación de los estudiantes, entre otras situaciones identificadas por el Comité, dio origen a la Observación General n.º 4 (ONU, 2016). Este documento es referido por el Comité en las observaciones finales emitidas después de 2016.

Sobre la Observación General n.º 4, Palacios (2017, p. 16) comenta que:

El Comité entiende que los Informes de los Estados Partes denotan profundos desafíos en la implementación integral del igual derecho a la educación para las personas con discapacidad. Es importante destacar que el documento alude no solo al derecho a la educación, sino también a una educación “inclusiva”, lo que supone entre otras cuestiones “una educación sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades” (United Nations, 2016b, párr. 1).

Con esta afirmación, la autora subraya que es fundamental interpretar y aplicar la CDPD a partir de sus principios generales. Garantizar el derecho a la educación inclusiva es inseparable de promover la “igualdad de oportunidades” y la “no discriminación” (ONU, 2016, CDPD, art. 3º, b) y e)). Esta es una condición para que las leyes, normas y políticas públicas educativas sean instrumentos de garantía de los derechos universales desde la perspectiva del paradigma social y de derechos humanos de la discapacidad.

Los miembros del Comité también recuerdan a los países que garantizar una educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad forma parte de su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el marco de la meta 4, que consiste en asegurar la educación inclusiva y equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Particularmente, en el caso de las personas con discapacidad, se trata de las metas 4.5 y 4.a. de los ODS (ONU, 2015):

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Cabe destacar que con el advenimiento de la CDPD, los esfuerzos de legisladores, diseñadores de políticas públicas y de la sociedad organizada para hacer realidad el derecho a la educación de las personas con discapacidad han cobrado relevancia en el contexto del movimiento global para garantizar el derecho universal a la educación.

La transformación de los sistemas educativos en sistemas inclusivos para todas las personas, independientemente de sus características particulares o condiciones de vida, es un objetivo que ha cobrado expresión en los marcos jurídicos de la educación de los países iberoamericanos.

En este sentido, la prevalencia de la mención a los estudiantes con discapacidad en las leyes y reglamentos que abordan la educación inclusiva es también una muestra del avance legal promovido por la CDPD, como ya se ha señalado.

Según los resultados del estudio realizado por la OEI en 2021, titulado *Educación inclusiva hoy: Iberoamérica en tiempos de pandemia*, la mayoría de los países analizados (87,4%) han incorporado los principios de inclusión y equidad en su constitución y leyes generales u orgánicas de educación. En lo que respecta a la articulación de principios y derechos para un marco de inclusión, visibilizando grupos específicos en la normativa educativa, el grupo de “estudiantes con discapacidad” fue el más mencionado (94,4%) (OEI, 2021, p. 55).

En esta misma línea, Rodrigues (2020) recuerda la importancia dada al principio de inclusión en los documentos internacionales y nacionales que abogan por sistemas educativos justos y eficientes. El autor señala, basándose en la Declaración de Incheon del Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015), que para promover la equidad y la justicia social es necesario hacer frente a la desigualdad en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje, y también problematiza el significado y la aplicabilidad de la expresión “para todos”:

Sabemos que esta expresión “para todos” se ha entendido de formas muy distintas en los sistemas educativos. “Educar a todos” puede significar separar a los alumnos desde el principio en diferentes vías curriculares, separar a los alumnos para que asistan a diferentes escuelas o separar a los alumnos dentro de las escuelas en diferentes aulas. Ninguna de estas soluciones se ajusta a lo que se entiende por inclusión (Rodrigues, 2020, p. 63-64).

Para el autor, en consonancia con la CDPD, la inclusión en el entorno educativo significa valorar la heterogeneidad y la diversidad de la interacción entre los estudiantes, en lugar de buscar la homogeneidad que sostiene la separación y la exclusión de determinados estudiantes.

En consonancia con los principios y valores de los derechos humanos, el sistema educativo inclusivo debe garantizar el derecho inalienable de las personas con discapacidad a participar plenamente en el entorno educativo común junto a las personas sin discapacidad. Esto implica, también, adoptar medidas de apoyo que suplan las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, basadas en la perspectiva inclusiva, lo que implica la implementación de estrategias, recursos y servicios de accesibilidad destinados a promover la plena participación de estas personas en el entorno escolar y en el currículo compartido por todos.

3.2 Acceso de los estudiantes con discapacidad a los sistemas educativos

El objetivo de esta categoría es sistematizar y analizar datos sobre la matriculación de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, en aulas comunes o especiales, como también datos sobre la matriculación en escuelas especiales. También se analizaron los datos sobre el acceso de los estudiantes con discapacidad a la Educación Superior.

Al final de esta categoría, se sistematizaron y analizaron los criterios de elegibilidad que repercuten en el acceso de los estudiantes a las aulas comunes o a las aulas y escuelas especiales, dificultando la implantación de sistemas educativos inclusivos.

3.2.1 La educación inclusiva

La educación inclusiva es un campo epistemológico que se opone a los sistemas educativos excluyentes y segregacionistas. Su principio fundamental es garantizar el derecho de todos a la educación, sin excepción.

Aunque este estudio se centre en la educación de los estudiantes con discapacidad, la educación inclusiva no se limita a este tema. Es un campo epistemológico que reflexiona sobre la transformación del mundo de la educación escolar, involucrando a investigadores de diversos campos, movimientos sociales, grupos de trabajo organizados, legisladores, profesionales de los sistemas educativos, entre otros.

La educación inclusiva reconoce y valora las diferencias de todos los estudiantes y, por tanto, cuestiona el modelo escolar basado en una pedagogía normalizadora, que somete a los estudiantes a identidades normativas y estandarizadas.

Organismos internacionales de derechos humanos como el CRPD, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, por su sigla en inglés) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconocen la educación inclusiva como una respuesta a tres enfoques discriminatorios: la exclusión, la segregación y la integración escolar (RREI, 2019).

La exclusión se produce cuando a los estudiantes con discapacidad se les niega el acceso a cualquier tipo de educación. Y la segregación ocurre cuando la educación de los estudiantes con discapacidad se lleva a cabo en entornos separados, por tipo(s) de discapacidad, aislándolos de los estudiantes sin discapacidad. Por último, la integración es el proceso por el cual las personas con discapacidad acceden a las escuelas comunes, con la premisa de que puedan adaptarse a los requisitos normalizadores de estas instituciones (ONU, 2016).

Por lo tanto, los sistemas educativos basados en una perspectiva inclusiva deben garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación en entornos educativos comunes, en los que los estudiantes con y sin discapacidad asistan a la misma escuela y a la misma aula. Los espacios escolares mantenidos solo para estudiantes con discapacidad y el acceso parcial de estos estudiantes a las escuelas comunes violan este derecho y, por tanto, dificultan la transformación de los sistemas educativos en sistemas educativos inclusivos.

González (2019, p. 496) analiza las principales características de la educación inclusiva, para no desvirtuar su sentido epistemológico, argumentando que:

Una primera aproximación consiste en afirmar el tipo diferente de objeto que construye, además de develar la naturaleza de éste, desde una perspectiva postdisciplinaria, concebido como un campo adverso a los enfoques educativos tradicionales. Posee la capacidad de articular un repertorio metodológico que emerge desde lo mejor de cada una de las disciplinas y

recursos intelectuales y metodológicos que confluyen en su organización. Por otro lado, contribuye a reconocer que la ‘inclusión’ y la ‘Educación Inclusiva’, expresan un carácter programático. La centralidad de las innovaciones que plantea esta comprensión epistemológica, consiste en acceder a la realidad educativa mediante conceptos que permitan operativizar la construcción de una nueva espacialidad y formatos de justicia educativa. Asume la cuestión metodológica como una tarea central en este enfoque, desafía las disciplinas y los marcos disciplinarios heredados, intentando producir algo nuevo.

Partiendo de este entendimiento de que la educación inclusiva es algo nuevo, en el sentido de que se opone a la segregación y a la integración escolar, la CDPD es inequívoca al afirmar que las personas con discapacidad no deben ser excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad (ONU, 2016, art. 24, inciso II, líneas a) y b)). Ella representa un hito histórico que promovió este cambio de perspectiva, al entender la educación como un derecho humano fundamental que se realiza en la escuela común.

La Observación General n.º 4 (ONU, 2016, p. 1) refuerza la perspectiva inclusiva, al aclarar que:

1. Históricamente se ha considerado a las personas con discapacidad como beneficiarias de ayudas sociales, pero ahora el derecho internacional las reconoce como titulares de derechos y pueden reclamar su derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades [...].

Esto implica el derecho a estar en la escuela común, a ser reconocido como los demás estudiantes y a tener acceso al currículo escolar. Para consolidar los sistemas educativos inclusivos, es esencial reflexionar en profundidad sobre el paradigma actual de los sistemas educativos y sus estructuras, identificando las prácticas o políticas que contribuyen a la exclusión y la segregación.

3.2.2 Matriculación de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes y especiales

A partir de la información facilitada por los países sobre el número de estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas comunes y especiales,

se calculó el porcentaje de estos tipos de matriculación por país. De los 21 países, 16 proporcionaron esta información.

El promedio de los resultados de los países indica que el 75% de los estudiantes están matriculados en escuelas comunes, mientras que el 25% asiste a escuelas especiales, como se ilustra en el gráfico siguiente.

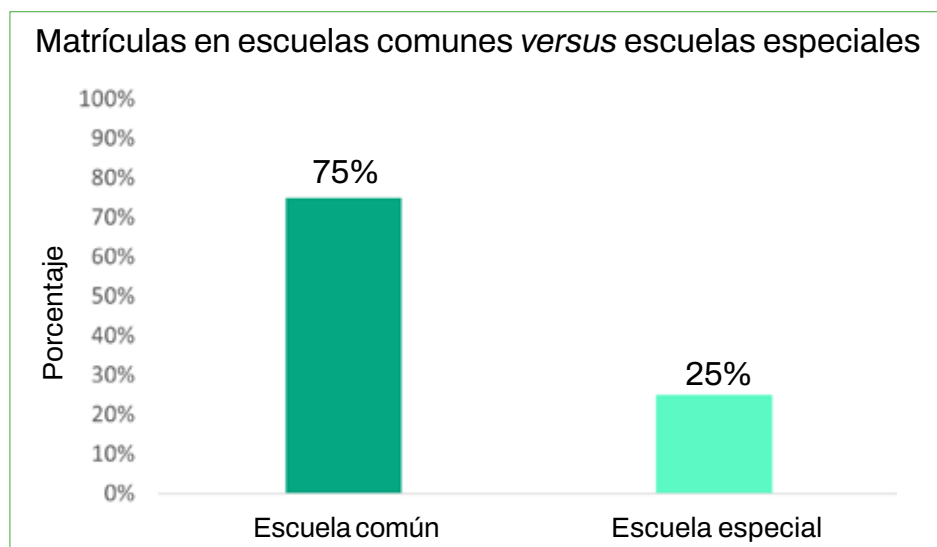


Gráfico 1 - Estudiantes matriculados en escuelas comunes *versus* en escuelas especiales

Se observa que, en todos los países, la mayoría de las matrículas (75%) se encuentran en escuelas comunes dentro del sistema educativo general, lo que señala el cumplimiento de una etapa fundamental en la superación del modelo segregacionista. Por otro lado, la existencia de matriculaciones en escuelas especiales (25%) indica la necesidad de analizar los factores que contribuyen al mantenimiento de sistemas educativos paralelos. El estudio no analizó datos sobre la exclusión de niños y adolescentes en edad escolar que no acceden a ningún sistema.

En la Observación General n.º 4 (ONU, 2016, p. 1), el Comité reconoce los avances alcanzados por los Estados parte con el ingreso de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, pero manifiesta preocupación con las situaciones de exclusión y segregación:

3. Si bien se han realizado progresos, el Comité está preocupado porque siguen existiendo problemas profundos. Muchos millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación y muchas más solo disponen de ella

en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros [...].

Al analizar los documentos del Comité con recomendaciones a los países de este estudio, los relatores también reforzaron la necesidad de políticas educativas dirigidas a superar este escenario, independientemente de las justificaciones que puedan esgrimirse para defender la escolarización de estudiantes con discapacidad en ambientes segregados.

El espectro de resultados en la comparación entre los porcentajes de escolarización de los países (Gráfico 2) refuerza la necesidad de analizar otras categorías para comprender los vacíos conceptuales, normativos y legales y las prácticas de gestión que impiden que el derecho a la educación inclusiva sea una realidad para todos los estudiantes de los países.

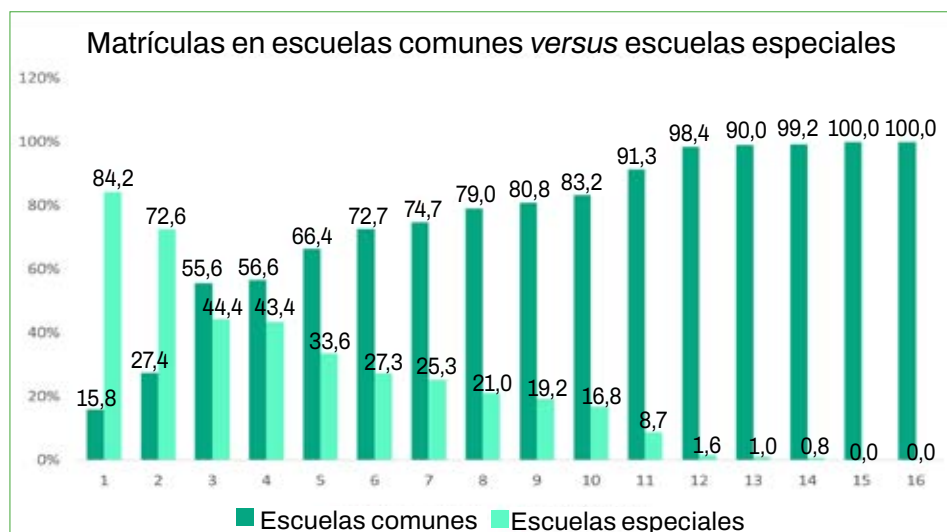


Gráfico 2 - Estudiantes matriculados en escuelas comunes *versus* escuelas especiales por país

Los datos desglosados por países muestran que nueve de ellos superaron la media mundial del 75% de matriculación en escuelas comunes. Entre este grupo de países, dos alcanzaron el 100% de matriculación en escuelas comunes, y siete lograron porcentajes superiores al 79%. Entre los siete que lograron porcentajes inferiores a la media mundial, cinco alcanzaron porcentajes entre el 55,6% y el 74,7%, y dos entre el 15,8% y el 27,4%.

A pesar de los desafíos persistentes, en mayor o menor medida en cada país, para lograr la inclusión educativa, incluso casi dos décadas después del advenimiento de la CDPD, es innegable que la mayoría de las matrículas en

escuelas comunes es un legado del nuevo paradigma en la implementación de políticas públicas educativas impulsadas por el tratado.

El análisis de los datos sobre el acceso a los sistemas educativos generales, tanto para el conjunto de los países como para los datos desglosados, mostró avances, como ya se destacó en relación con los marcos legales. Para ampliar el análisis de la expansión de la matriculación desde una perspectiva inclusiva y los retos correspondientes, se examinaron otros datos sobre el acceso a las escuelas comunes.

Lo que sigue es un análisis de la información sobre la entrada en las escuelas comunes, específicamente sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas comunes o en aulas especiales.

3.2.3 Matriculación de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes, en aulas comunes o aulas especiales

A partir de la información de los países sobre el número de estudiantes con discapacidad matriculados en escuelas comunes, en aulas comunes o en aulas especiales, se calculó el porcentaje de matriculación en estas aulas por país. De los 21 países, 13 proporcionaron esta información.

El promedio de los resultados de los países indica que, de los estudiantes matriculados en escuelas comunes, el 93,4% asiste a aulas comunes, mientras que el 6,6% son asignados a aulas especiales, como se ilustra en el Gráfico 3.

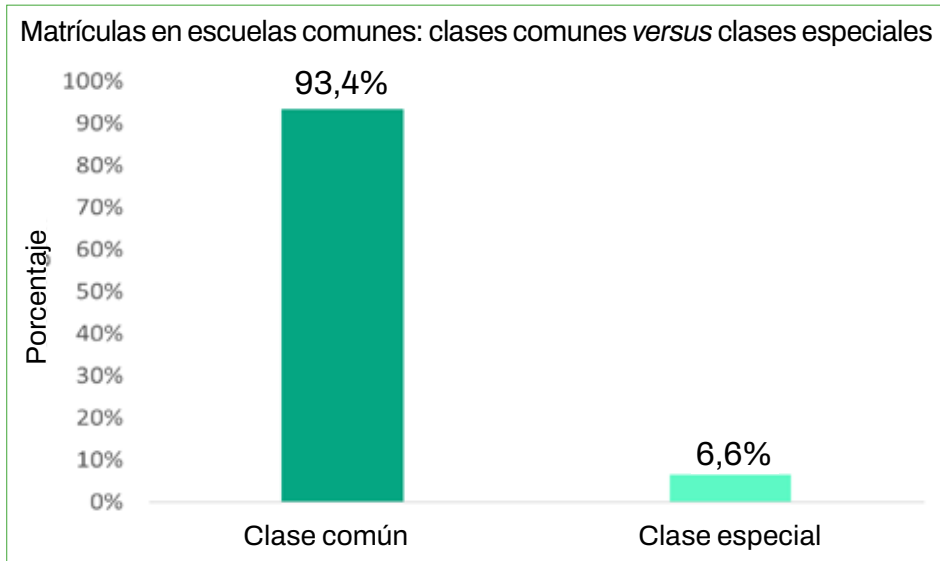


Gráfico 3 - Estudiantes inscriptos en aulas comunes *versus* aulas especiales, en escuelas comunes

Es posible observar que la mayoría de los matriculados en escuelas comunes está en aulas comunes (93,4%), lo que refleja la tendencia de los países, identificada anteriormente, de cumplir el objetivo de la plena inclusión, que comienza con el acceso a aulas comunes en el sistema educativo general.

El siguiente gráfico muestra, por países, el predominio de la escolarización en aulas comunes, así como la persistencia de aulas especiales en algunos países.

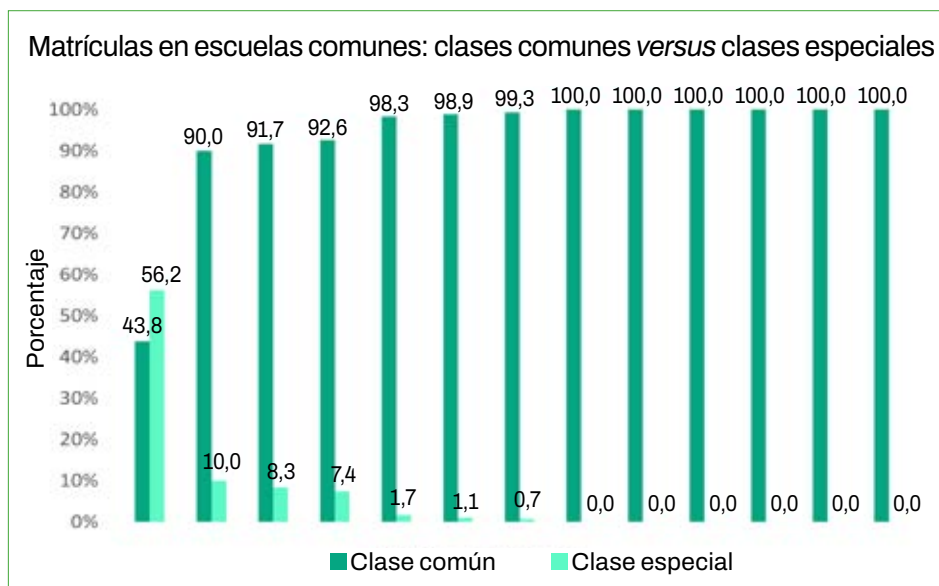


Gráfico 4 - Estudiantes matriculados en aulas comunes *versus* aulas especiales por país

Es posible observar que seis países no presentaron informaciones sobre la matriculación en aulas especiales. De los siete países que registraron matriculaciones en aulas especiales, tres presentaron porcentajes entre el 0,7% y el 1,7%, en otros tres los porcentajes variaron entre el 7,4% y el 10%, y un país tuvo un porcentaje del 56,2%.

Aunque los porcentajes de matriculación en aulas especiales son considerablemente inferiores a los porcentajes de matriculación en aulas comunes, lo que indica una baja incidencia, la coexistencia de aulas comunes y especiales pone en peligro la inclusión escolar e indica que la perspectiva de integración aún debe ser superada por los sistemas educativos de algunos países. En la integración escolar, las aulas especiales privan a los estudiantes, con y sin discapacidad, de la experiencia colectiva de aprendizaje. La Observación General n.º 4 (ONU, 2016, p. 4) afirma que:

12. c. [...] El planteamiento de integrar a “todas las personas” tiene por objeto poner fin a la segregación en los entornos educativos garantizando que la enseñanza se imparta en aulas inclusivas y que los entornos de aprendizaje sean accesibles y dispongan de los apoyos adecuados.

Por lo tanto, las aulas especiales no constituyen una alternativa inclusiva. Abrir las puertas de las escuelas comunes a todos es una iniciativa esencial para universalizar la educación y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, es igualmente importante reconocer que, dentro de las escuelas comunes, separar a los estudiantes con y sin discapacidad dista mucho de ser una medida acorde con la inclusión escolar.

3.2.4 Matriculaciones en aulas comunes, aulas especiales y escuelas especiales, por país

El gráfico 5 muestra una visión general de los 13 países que facilitaron información sobre los tres tipos de matriculación (aula común, aula especial y escuela especial).

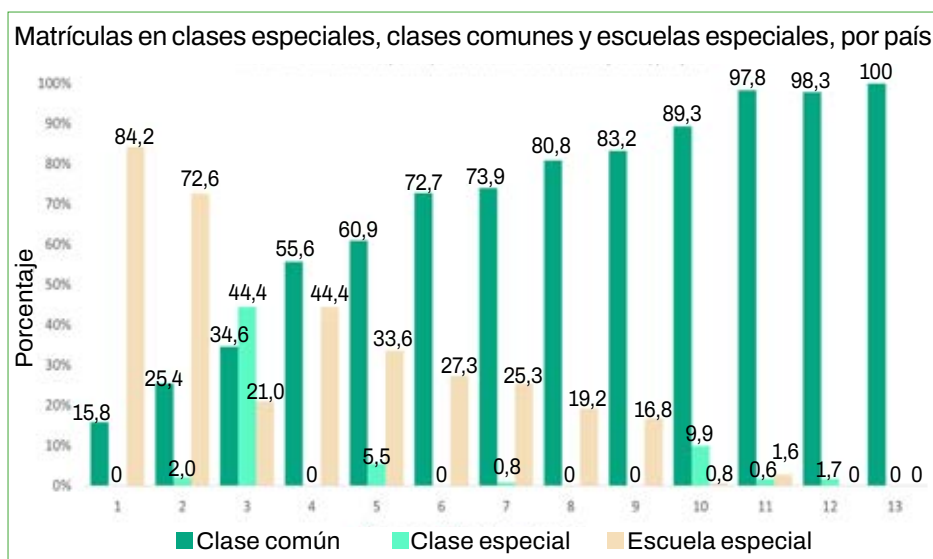


Gráfico 5 - Estudiantes matriculados en aulas comunes, aulas especiales y escuelas especiales

A partir de la matriculación total de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo de cada país, se obtuvo el porcentaje de matriculación en cada modalidad. Como se ha analizado en los puntos anteriores, los porcentajes

entre estas matrículas varían de un país a otro, manteniendo la mayoría un mayor porcentaje de matrículas en aulas comunes. Diez países tienen porcentajes de matriculación en aulas comunes que superan el porcentaje de matriculación en entornos exclusivos. Tres presentaron porcentajes entre el 97,8% y el 100%; en otros cinco, los porcentajes oscilan entre el 72,7% y el 89,3%, y dos países tuvieron porcentajes entre el 55,6% y el 60,9%.

En tres países, el porcentaje de matriculaciones en entornos educativos exclusivos superaba al de los entornos inclusivos. En dos de ellos, las matriculaciones en escuelas especiales representan el 84,2% y el 72,6% del total, superando las matriculaciones en aulas comunes de escuelas comunes. En el tercer país, el porcentaje de estudiantes matriculados en aulas especiales dentro de escuelas comunes es superior al porcentaje de estudiantes en aulas comunes en esas mismas escuelas.

Los progresos realizados en la matriculación de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes merecen atención, pero esto no significa que el sistema educativo se haya convertido en inclusivo, dada la realidad de que muchos estudiantes con discapacidad viven su escolarización en entornos separados de los demás estudiantes.

Como afirma la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI, 2023, p. 6):

Con todas las diferencias que podamos tener en cada país o cada región sobre aquello que cada persona considera más conveniente para mejorar (o incluso lograr) la enseñanza y los aprendizajes en las aulas, todas y todos nos enfrentamos con una necesidad común: la transformación de los sistemas educativos y en particular de los dispositivos escolares, que han sido pensados históricamente y se sostienen aún hoy desde una perspectiva normalizadora y homogeneizadora.

Los datos indican que es necesario fortalecer la perspectiva inclusiva en los países, de modo que se superen plenamente los modelos de segregación e integración, a partir de la revisión de las políticas y prácticas educativas que transforman efectivamente la cotidianidad escolar.

3.2.5 Matriculaciones de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior

También es importante presentar datos sobre el acceso a la educación superior de los estudiantes con discapacidad. Se solicitaron datos sobre el número total de matriculaciones en la educación superior y el número de matriculaciones de estudiantes con discapacidad en este nivel.

Solo seis países presentaron informaciones, y el porcentaje de matriculación de estudiantes con discapacidad fue muy bajo, oscilando entre el 0,03% y el 1,83%.

La expansión del acceso a la educación básica en los sistemas de educación general es notable, pero no se la identifica en la educación superior, lo que constituye un reto importante para la consolidación del derecho a la educación inclusiva en los términos de la CDPD.

Tal como lo establece la Observación General n.º 4 (ONU, 2016, p. 8), la educación superior debe ser reconocida como un derecho fundamental de los estudiantes con discapacidad:

24. [...] En consonancia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los Estados partes deben adoptar progresivamente medidas para garantizar que todos los niños, incluidos los niños con discapacidad, terminen el ciclo de enseñanza secundaria, que ha de ser gratuito, equitativo y de calidad, y para asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres con discapacidad a una formación técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la enseñanza universitaria, y el aprendizaje durante toda la vida [...].

Además de la matriculación, los Estados Parte deben garantizar que las instituciones de educación superior, ya sean públicas o privadas, sean accesibles, eliminando las barreras arquitectónicas, pedagógicas, de comunicación y de actitud.

Sin embargo, para que la progresión educativa tenga lugar hasta el nivel universitario, las prácticas de segregación deben erradicarse desde los primeros niveles educativos, garantizando que los estudiantes con discapacidad tengan derecho a una experiencia escolar inclusiva, a completar su trayectoria educativa y a acceder a la educación superior.

Sobre este aspecto, Fernandez y Cobeñas (2021, p. 113) problematizan que:

También es frecuente que estas alumnas y alumnos sean discriminados en la certificación de sus aprendizajes. Si bien en algunos países se están haciendo avances en este sentido, aún es común que las escuelas y los Estados les nieguen la obtención de títulos primarios y secundarios cuando sus trayectorias educativas han tenido algún ajuste. Estas prácticas les impiden acceder a la educación superior, ingresar al mercado laboral y concretar sus proyectos de vida.

Los obstáculos a la certificación de finalización de la educación primaria y secundaria están relacionados con el hecho, analizado anteriormente, de que muchos estudiantes con discapacidad siguen permaneciendo en aulas y escuelas especiales en la enseñanza básica, lo que repercute en su capacidad para acceder a la educación superior.

3.2.6 Criterios de elegibilidad

La perspectiva de la educación inclusiva, basada en el principio de la universalidad de este derecho y la no discriminación, presupone que todas las personas, independientemente de sus características, tienen derecho a estudiar en escuelas comunes y a aprender juntas.

Por lo tanto, identificar si los Estados Parte adoptan criterios de elegibilidad para matricular a los estudiantes con discapacidad en entornos educativos comunes o separados de los demás estudiantes es importante para analizar la transformación de los sistemas educativos que pretenden cumplir con los principios de la CDPD.

En busca de datos sobre el tema, dos preguntas centrales condujeron a la recopilación de informaciones: “¿existen criterios de elegibilidad para que los estudiantes con discapacidades ingresen en escuelas comunes? En caso afirmativo, ¿cuáles son estos criterios?” y “¿existen criterios de elegibilidad para derivar a los estudiantes con discapacidad a aulas especiales? En caso afirmativo, ¿cuáles son estos criterios?”.

De los 21 países, 18 facilitaron información sobre si existían o no criterios para matricular a estudiantes con discapacidad en escuelas comunes o en aulas especiales. De ellos, 13 países dieron respuestas negativas, pero se detectaron ambigüedades en seis de las justificaciones.

Uno de los países, por ejemplo, declaró que no utiliza criterios de elegibilidad para la entrada en escuelas comunes porque, según las leyes del país, la educación es un derecho de todos. Sin embargo, añadió que, basándose en las orientaciones del equipo educativo, los padres eligen si sus hijos deben ir a una escuela común o a una de educación especial.

La respuesta del país es, pues, contradictoria. Al mismo tiempo que afirma que no utiliza criterios de elegibilidad, acaba haciéndolos explícitos, diciendo que la familia puede elegir el mejor itinerario educativo para responder a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Esta posibilidad de elección por parte de la familia choca con el principio de no discriminación de la Convención (ONU, 2016, arts. 3º y 24, inciso II, línea a)).

De este modo, las respuestas dadas por los países revelan que existen malentendidos en la interpretación de la titularidad del derecho a la educación,

ya que es obligación del Estado proteger el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación inclusiva sin reservas, así como intervenir cuando existan obstáculos para su realización. El Comité aclara este derecho en la Observación General n.º 4, tomando como base la CDPD y la Convención sobre los Derechos del Niño.

Según los miembros del Comité, además del Estado, también es responsabilidad de los padres garantizar que sus hijos disfruten del derecho a la educación inclusiva. La posibilidad de que la familia elija matricularlos en una escuela o aula especial, en un entorno separado del resto de estudiantes, es antagónica a la aplicación de la CDPD.

Entre los encuestados que afirmaron tener criterios de elegibilidad para la matriculación en entornos escolares exclusivos para estudiantes con discapacidad, se identificaron requisitos como la presentación de documentos médicos, evaluaciones psicopedagógicas, informes u otros documentos validados por profesionales de la salud.

Sin embargo, según la CDPD, las clasificaciones biomédicas no definen a las personas con discapacidad ni sus posibilidades de participación y aprendizaje. Esto indica que los países miembros no están alineados con los principios de la CDPD.

Al evaluar los atributos de los estudiantes para definir su adaptabilidad a uno u otro tipo de escolarización –común o segregada–, estos países están poniendo en práctica el modelo de integración educativa, asociado al paradigma biomédico de la discapacidad, lo que nos indica que aún no ha sido superado por los países. Esta es la primera barrera –es decir, la del acceso– que deben eliminar los sistemas educativos que desean ser inclusivos.

Por otro lado, el Comité de la ONU, a través de la Observación General n.º 4, reconoce que existen estudiantes con necesidades más complejas de apoyo para la inclusión educacional. Para abordarlos, es necesario considerar: el grado de accesibilidad de las escuelas; las condiciones generales de vida de los estudiantes con discapacidad y de sus familias; las barreras que rodean la escolarización, como la falta de acceso a la salud, a los ingresos y a la información; y, por último, la integralidad de las políticas públicas ofrecidas por el Estado.

Esto significa que la inclusión escolar requiere la coordinación intersectorial entre políticas públicas, como educación, salud, rehabilitación y habilitación, asistencia social y otras. La cooperación entre campos de conocimiento y prácticas caracteriza el enfoque inclusivo y difiere de la visión integracionista que superpone las prácticas biomédicas y terapéuticas a las educativas en la escuela.

3.3 Eliminación de barreras para la permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos

El derecho a la educación incluye, además del acceso a la escuela, la permanencia en el entorno escolar y la participación en las actividades del currículo escolar común para todos y cada uno de los estudiantes. En este contexto, los estudiantes con discapacidad deben ser reconocidos como miembros legítimos de la escuela común, con pleno derecho a acceder y permanecer en ella, estudiar, compartir conocimientos, formular preguntas, expresar su opinión sobre un determinado contenido y convivir con sus compañeros del aula común.

Aunque la educación inclusiva esté garantizada por la CDPD, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras que se traducen en exclusión y segregación dentro de las escuelas comunes. Estas barreras incluyen prácticas pedagógicas que dividen a los estudiantes entre los que aprenden y los que no, y que, basadas en una perspectiva integracionista, presuponen la adaptación de los estudiantes con discapacidad al modelo estandarizado de escuela.

En esta categoría se analizarán, a la luz de la CDPD, las políticas y acciones destinadas a eliminar barreras en las escuelas comunes, tal y como informan los países involucrados en el estudio. El análisis se centrará en la accesibilidad como derecho de las personas con discapacidad, considerando tanto su dimensión colectiva (diseño universal) como su dimensión individualizada (ajustes razonables). También se examinarán la formación continua de los profesionales de la educación y los programas y acciones intersectoriales de apoyo a la educación inclusiva.

El objetivo es reflexionar sobre cada uno de estos temas, identificando cómo los entienden y aplican los países para hacer realidad la educación inclusiva.

3.3.1 La accesibilidad

La CDPD consagra la accesibilidad como un derecho y uno de sus principios fundamentales para que las personas con discapacidad tengan pleno acceso a todos los aspectos de la vida, en igualdad de condiciones con las demás, sobre la base de medidas adecuadas para garantizar la accesibilidad en el entorno físico, el transporte, la información y la comunicación, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y la comunicación (ONU, 2006, art. 9º, inciso I).

La aplicación de este principio por parte de las políticas educativas hace que el entorno escolar sea accesible para los estudiantes con discapacidad. Las formas de accesibilidad son las expresadas por los países en leyes, decretos, políticas, planes y programas que buscan hacer accesibles los espacios educativos. Esto incluye, por ejemplo: la eliminación de barreras físicas en las escuelas para garantizar la libre circulación, orientación y movilidad; el acceso a obras literarias y textos impresos, según lo orienta el Tratado de Marrakech; el uso de la lengua de señas del país o de sistemas de amplificación de sonido modulado en las aulas; el uso de comunicación suplementaria y alternativa; entre otras medidas.

Tal como lo describe la Observación General n.º 4 (ONU, 2016, p. 9-10):

29. El Comité reitera la diferencia entre la obligación de garantizar la accesibilidad general y la de realizar ajustes razonables. La accesibilidad beneficia a grupos de la población y se basa en un conjunto de normas que se aplican gradualmente. No puede invocarse la desproporcionalidad o la carga indebida para defender la falta de accesibilidad. Los ajustes razonables se refieren a una persona y son complementarios a la obligación relativa a la accesibilidad. Una persona está legitimada para solicitar medidas de ajuste razonable, incluso si el Estado parte ha cumplido su obligación de garantizar la accesibilidad.

Teniendo en cuenta la CDPD y las directrices de la Observación General n.º 4, las medidas para eliminar las barreras en el entorno escolar común pueden organizarse en dos tipos: (i) accesibilidad universal: se refiere a medidas de carácter colectivo que siguen las normas establecidas para atender a todas las personas; y (ii) ajustes razonables: consisten en medidas individualizadas destinadas a satisfacer necesidades específicas que no están cubiertas por las acciones de accesibilidad universal.

3.3.1.1 Accesibilidad universal

La accesibilidad universal se basa en la premisa de que el acceso y la plena participación de todas las personas, incluidas las con discapacidad, cuenta desde el principio en la planificación y desarrollo de espacios, servicios, productos y tecnologías. Para que esto sea posible, la accesibilidad universal tiene como supuesto fundamental el diseño universal, definido en la CDPD 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” (ONU, 2006, art. 2°).

Con el objetivo de mapear las prácticas de accesibilidad universal en términos de accesibilidad física, transporte y comunicación e información en los sistemas educativos, se recabó información de los países sobre las acciones implementadas para asegurar su cumplimiento.

Con respecto a la accesibilidad física, los 21 países informaron que existen medidas colectivas establecidas en leyes y normas, como también manuales de orientación que establecen criterios de accesibilidad. También existen programas y políticas relacionados con la accesibilidad arquitectónica en los edificios públicos y, específicamente, en las escuelas.

Es notable que la garantía de la accesibilidad física está presente en la legislación de todos los países, con el efecto de transformar la arquitectura y los espacios educativos, eliminando barreras. Sin embargo, es importante señalar que la accesibilidad es un concepto amplio que va más allá de la instalación de rampas, ascensores y puertas ensanchadas, como señalan Dischinger, Bins y Borges (2009, p. 22-23):

La accesibilidad espacial significa mucho más que poder llegar o entrar en un lugar deseado. También es necesario que la persona pueda situarse, orientarse en el espacio y comprender lo que sucede, para encontrar los distintos lugares y entornos con sus diferentes actividades sin tener que hacer preguntas. Cualquier persona debe poder desplazarse fácilmente y sin obstáculos. Además, un lugar accesible debe permitir que todos participen en las actividades existentes a través de la forma como está construido y las características de sus muebles, y que utilicen los espacios y equipamientos de forma equitativa e independiente en la medida de sus posibilidades.

En este sentido, uno de los países reconoció la amplitud del concepto y denunció la falta de accesibilidad física, señalando la escasa cobertura de la accesibilidad comunicativa en los espacios escolares, como la instalación de señales de identificación audibles y en braille.

En cuanto al transporte escolar, 14 de los 21 países analizados no abordaron la cuestión, lo que indica la ausencia de políticas, programas o acciones específicas para garantizar un transporte escolar accesible en la mayoría de los países. Solo siete proporcionaron informaciones sobre esta cuestión.

Cabe destacar que el transporte escolar forma parte del contexto más amplio de las condiciones de vida de las personas con discapacidad en cada

país, en cada localidad. Además de las medidas de accesibilidad estructural o de comunicación e información en las instalaciones educativas, el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en las escuelas se ve afectado por la implementación de otras políticas públicas, como el transporte, que también debe tener como principio la accesibilidad universal.

Con respecto a la accesibilidad en la comunicación y la información, de los 21 países analizados, 11 informaron la aprobación de leyes para proporcionar servicios de traducción/interpretación en lengua de señas, y 11 mencionaron la producción de libros accesibles en diversos formatos (digital, braille, audio, caracteres ampliados o imágenes en alto y bajo relieve). Un país también consideró el uso de comunicación aumentativa y alternativa, y otro, la provisión de recursos de lectura y escritura como máquinas braille, reglas táctiles, mapas en relieve y ordenadores con programas lectores de pantalla. Por último, solo un país mencionó recursos y servicios de tecnología de apoyo disponibles como parte de la atención educativa especializada encargada de identificar las barreras y promover la accesibilidad en el entorno escolar.

Las políticas y programas dirigidos a la lengua de señas, el sistema Braille, los libros digitales y los recursos de lectoescritura accesibles representan avances en el proceso de garantizar la accesibilidad en la comunicación y la información. Sin embargo, el reto actual consiste en integrar estos diferentes recursos en las tecnologías de uso común, tanto analógicas como digitales, para que sean accesibles a todos los usuarios. Entre estas tecnologías se destacan: subtítulos y ventanas de interpretación en lengua de señas en videos; ordenadores y dispositivos móviles (portátiles, tabletas y teléfonos móviles) equipados con lectores de pantalla; sistemas de control por voz; recursos de seguimiento ocular, que permiten navegar y escribir textos con el movimiento de la vista; y recursos de descripción de imágenes.

Además, las tecnologías para el uso de la comunicación aumentativa y alternativa (CAA), aunque solo las mencionen unos pocos países, son esenciales para la accesibilidad comunicativa de algunas personas y amplían las posibilidades de comunicación e información en general. Debería pensarse en el uso de la CAA y generalizar su uso, como también alinearlos con el diseño universal, incorporándolo al entorno escolar.

La mención por parte de un país de la disponibilidad de recursos y servicios de tecnología de apoyo (TA) como parte de la atención educativa especializada (AEE) señala un avance importante en la institucionalización de las políticas de accesibilidad en el entorno escolar. Al integrar la TA en la AEE, este país reconoce que la eliminación de barreras requiere el uso

de servicios y recursos tecnológicos que amplíen las posibilidades de comunicación, movilidad, lectura, escritura e interacción, asociadas a prácticas pedagógicas inclusivas.

La TA es un campo dinámico que ha experimentado una importante expansión en los últimos años, tanto en lo que se refiere a la sofisticación de los recursos, como a su integración en los espacios escolares, lo que implica un cambio en la forma de entender la accesibilidad pedagógica: de una lógica de compensación individualizada a un enfoque más amplio que considera las condiciones ambientales, tecnológicas e institucionales como determinantes del pleno acceso al currículo y de la participación de los estudiantes.

Los estudiantes con discapacidad no pueden ejercer sus derechos si no se garantiza la accesibilidad, y ello exige que los Estados apliquen políticas, programas y acciones específicas. Por lo tanto, además de ser un derecho, la accesibilidad universal debe aplicarse como un principio que organiza sistemas educativos inclusivos.

3.3.1.2 Ajustes razonables

En los casos en que las soluciones ofrecidas por el diseño universal sigan siendo insuficientes para garantizar el pleno acceso, es posible recurrir con igual importancia a los ajustes razonables previstos en la CDPD como medida de apoyo inmediato dirigida a las singularidades de cada persona en el contexto educativo. Esto se debe al hecho de que los estudiantes requieren diferentes tipos de apoyo, en función de su singularidad y de las barreras a las que se enfrentan en contextos pedagógicos específicos, con el fin de garantizar su plena participación.

El inciso II del artículo 24 de la CDPD, específicamente en las líneas c), d) y e), establece que los Estados Parte deben garantizar la oferta de apoyos y ajustes razonables para estos estudiantes:

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Parte asegurarán que:
 - 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 (ONU, 2006, art. 24).

La CDPD adopta los términos “ajustes razonables”, “apoyos necesarios” y “medidas de apoyo personalizadas”. Estas expresiones están interconectadas y son complementarias, y engloban un conjunto de medidas destinadas a garantizar la plena inclusión.

El término en portugués “*adaptação razoável*” puede generar diferentes interpretaciones, tal como sucede con su correspondiente en español, “*ajuste razonable*”. Estos términos suelen interpretarse desde una perspectiva que asume que las personas con discapacidad deben adaptarse al entorno normalizador, en lugar de identificar las barreras y promover la transformación del entorno para hacerlo accesible. Con el tiempo, dichas concepciones se han basado en las perspectivas de la segregación y la integración escolar, ya superadas por el sentido de la educación inclusiva que emana de la CDPD.

Para cumplir con los principios del tratado, los ajustes razonables deben eliminar las barreras de acceso al currículo común, promoviendo así la plena participación y el ejercicio del derecho a la educación.

En tal contexto, este estudio examinó la información de los países sobre la oferta de ajustes razonables, entendidos como un conjunto de apoyos para los estudiantes con discapacidad que buscan eliminar las barreras de acceso al currículo escolar común, detallando los servicios disponibles diseñados para garantizar el acceso al currículo escolar.

A partir de la información recolectada, fue posible identificar que, entre los 21 países incluidos en el estudio, en ocho de ellos se entiende por ajustes razonables la oferta de materiales didácticos en formatos accesibles, la implementación de modos y medios aumentativos y alternativos de comunicación, el uso de tecnologías de la información y la comunicación accesibles, la aplicación del sistema Braille, la provisión de recursos de orientación y movilidad, entre otros.

El entendimiento de estos países está en línea con la CDPD, en el sentido de proporcionar recursos y servicios de accesibilidad que permitan que los estudiantes con discapacidad permanezcan y participen en los espacios educativos comunes.

Es necesario destacar que los ajustes razonables no deben confundirse con la adopción de currículos diferentes al currículo escolar común, basados en la perspectiva que asocia la educación de los estudiantes con discapacidad con las supuestas “limitaciones” del individuo. Según los principios de la CDPD, todos tienen derecho a aprender juntos en el mismo entorno común de clase.

Tal como lo aclara la Observación General n.º 4 (ONU, 2016, p. 10):

30. [...] 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 e/o impartir las asignaturas por señas u ofrecer folletos en un formato alternativo; y poner a disposición de los alumnos una persona que se encargue de tomar notas o un intérprete o permitir que los alumnos utilicen tecnología de apoyo en situaciones de aprendizaje y evaluación. [...] La realización de ajustes razonables no podrá estar supeditada a un diagnóstico médico de deficiencia y, en su lugar, deberá basarse en la evaluación de las barreras sociales a la educación.

Dentro de este enfoque, la provisión de ajustes razonables depende de cada situación, de cada contexto y de cada individuo en relación con las barreras que existen en los entornos educativos. Por lo tanto, es necesario estudiar cada caso e identificar las barreras que existan en el entorno escolar para planificar un apoyo individualizado para el alumno.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva y el principio de accesibilidad de la CDPD, la planificación de los apoyos tiene el objetivo de definir actividades, elaborar materiales accesibles e indicar recursos que eliminen o minimicen las barreras de acceso al currículo escolar, promoviendo la participación de todos los estudiantes con discapacidad. Según la Observación General n.º 4 (ONU, 2016), los sistemas educativos deben ofrecer un apoyo adecuado, continuo y personalizado a los estudiantes y, para cumplir este requisito, también es esencial escuchar a los estudiantes, sus familias, los profesores y otros profesionales implicados en la elaboración y aplicación del plan educativo.

Para garantizar la satisfacción de las necesidades específicas de los estudiantes, el plan individualizado para ellos no puede confundirse con los planes de escolarización, que sustituyen las actividades comunes por actividades individualizadas, minimizando los contenidos escolares y los objetivos educativos.

En línea con el modelo integracionista, los planes educativos individualizados, con adaptaciones curriculares, definen de antemano lo que los estudiantes con discapacidad serían capaces de aprender, reflejando bajas expectativas de aprendizaje. Este tipo de enfoque solo contribuye al mantenimiento de las desigualdades educativas, basadas en la discriminación por motivos de discapacidad. Y sucede mediante la condición de que todos se ajusten a una idea normativa del alumno propia de la pedagogía normalizadora.

Dussel (2004, p. 317) expone que:

La pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta “natural” y esperable, y por lo tanto “genera” y “produce” lo anormal, la transgresión, la desviación. “La norma es una medida, una manera de producir la medida común” (Ewald, 1990, p.168). En ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen.

La pedagogía normalizadora se centra en las supuestas limitaciones de las personas con discapacidad e ignora las barreras que existen en el entorno escolar, dando lugar a planes de estudios específicos para los estudiantes con discapacidad que los alejan del currículo escolar común. Los sistemas educativos inclusivos, por otro lado, surgen de un cambio paradigmático que transforma las prácticas pedagógicas normalizadoras en inclusivas que valoran las diferencias de todos los estudiantes.

Cualquier ajuste razonable que implique reducir la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares comunes no puede ser considerado una iniciativa que busca la inclusión. Las escuelas inclusivas son aquellas que valoran las diferencias de todos los estudiantes, reconocen que todos pueden aprender y promueven espacios interactivos, cooperativos y colectivos de intercambio de conocimientos.

La perspectiva inclusiva tiene en cuenta la singularidad, la subjetividad y las diferencias en la forma de aprender de cada alumno. La educación inclusiva forma parte de este contexto de transformación de los sistemas educativos, que abarca cambios en las concepciones y prácticas pedagógicas, como también en la accesibilidad de los espacios, materiales y recursos escolares.

3.3.2 Formación continua para profesionales de la educación

Con el propósito de ofrecer una visión general de este asunto, se llevó a cabo un análisis de las informaciones recibidas. De los 21 países considerados, 20 proporcionaron datos sobre la oferta, las orientaciones y los temas tratados en sus procesos de formación.

Se constató que, si bien los países demuestran un compromiso con la educación inclusiva, aún prevalece el enfoque integracionista, ya que la mayoría –14 países– organiza su formación en torno a temas centrados en tipos de discapacidad, adaptación curricular y estrategias didácticas específicas. Al centrarse en la discapacidad y emplear currículos y metodologías adaptados, este enfoque está anclado en el modelo médico, que asume que los estudiantes con discapacidad tienen “niveles de aprendizaje” diferentes de los demás estudiantes.

La pedagogía normalizadora, asociada al modelo médico de la discapacidad, opera con la idea de que existe un alumno ideal tomado como referencia. Esta pedagogía tiene efectos sobre todos los estudiantes, orientando prácticas de clasificación, jerarquización y regulación del aprendizaje que separan a los estudiantes entre los que alcanzan el ideal de aprendizaje y los que no. Sin embargo, los estudiantes con discapacidades experimentan estos efectos de forma más aguda, ya que son encuadrados por el modelo médico como desviados, hasta el punto de no ser reconocidos como miembros legítimos de la escuela.

Estas lógicas normalizadoras no dialogan con la complejidad y singularidad de los procesos de aprendizaje y refuerzan la expectativa de un camino homogéneo, sosteniendo una visión reduccionista del aprendizaje. Como consecuencia, las prácticas pedagógicas permanecen inalteradas como resultado de procesos de formación que no rompen con lo establecido, y así se establece un círculo vicioso del paradigma de la normalidad que atraviesa tanto la formación como la práctica pedagógica.

Tres países se destacaron por incorporar, en sus procesos de formación, directrices relacionadas con la perspectiva inclusiva, guiadas por el compromiso de construir una cultura que transforme a la escuela en un espacio que valora la diferencia. Se trata de experiencias que promueven la reflexión sobre la escuela y su estructura, lo que significa un avance en la superación de propuestas formativas centradas en el diagnóstico médico.

En este movimiento está la pedagogía de la diferencia, que se opone a la pedagogía de la normalización, problematiza la centralidad de la norma y asume la multiplicidad como principio constitutivo de la práctica educativa. En lugar de seguir un camino rígidamente prescriptivo, la formación inspirada en la pedagogía de la diferencia exige espacios en los que los profesores puedan cuestionar las normas que estructuran la escuela. Como observa Camargo (2022), muy raramente los profesores cuestionan y reevalúan esa creencia normativa que rige la escuela y produce exclusión en el entorno escolar.

Al proponer esta reflexión, la pedagogía de la diferencia se conecta con la perspectiva de la educación inclusiva en sus dimensiones política y ética. Bajo la dimensión política, podría decirse que la educación inclusiva se presenta como un campo de transformación de la escuela, que cuestiona estructuras excluyentes y genera nuevas formas de conocimiento, pensamiento y práctica pedagógica. La dimensión ética puede articularse a partir del concepto de ética defendido por Jacques Rancière (2004), que consiste en reconocer que todos los estudiantes tienen la capacidad de pensar, aprender y participar plenamente en el proceso educativo, transformando la escuela en un lugar

de emancipación para estudiantes y profesores. Estas dimensiones orientan la reorganización de espacios, currículos y prácticas pedagógicas para garantizar el derecho de todos los estudiantes a la educación y a la plena participación en las actividades del currículo escolar común.

También se observó que la participación de profesionales de todos los niveles educativos y modalidades educativas en los procesos de formación fue valorizada debido al entendimiento de que la responsabilidad de la educación inclusiva es de toda la comunidad escolar. Esta perspectiva es fundamental porque rompe con la idea de que solo los docentes especializados deben liderar esta discusión. Por el contrario, la educación inclusiva se afirma como un campo de conocimiento orientador de las prácticas educativas, transversal a diferentes áreas de conocimiento y dimensiones del trabajo escolar, y que, precisamente por ello, no puede reducirse ni subordinarse a la vertiente normativa de la educación especial.

Otro aspecto observado en la formación de profesores es el compromiso con los temas de accesibilidad –como apoyos, lengua de señas, sistema Braille, comunicación aumentativa y alternativa, entre otros–, aunque los procesos formativos se basen, o en una perspectiva integracionista, o en una perspectiva inclusiva. Bajo la influencia del modelo social de la discapacidad y de la CDPD, la accesibilidad es considerada un principio estructurante de la escuela inclusiva y un derecho garantizado por la legislación, lo que la convierte en un tema importante a ser abordado en los procesos de formación de los profesionales de la educación.

Dos países informaron la falta de recursos financieros para la capacitación continua, lo que pone en peligro la realización de actividades de formación. En un país no había oferta formativa, lo que plantea interrogantes sobre las razones de esta ausencia y su impacto en la calidad de las prácticas docentes. En cinco países se observó que el diseño universal del aprendizaje (DUA) está muy extendido en las iniciativas de formación dirigidas a la educación inclusiva, por lo que se considera pertinente hacer una breve referencia a este enfoque.

El DUA es un enfoque curricular de principios de los años 1990, desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes. Por tanto, la idea común de que solo estaría vinculado a la educación escolar de estudiantes con discapacidad es errónea. Este enfoque se basa en la neurociencia y la psicología cognitiva, que sitúan al cerebro en el centro del proceso de aprendizaje. Los principios del DUA son: (i) múltiples medios para presentar contenidos a los estudiantes; (ii) múltiples medios

de acción y expresión de los conocimientos aprendidos por parte de los estudiantes; y (iii) múltiples medios de participación, con estrategias que motiven e involucren a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El DUA se aproxima y se aleja a la vez del campo pedagógico de la educación inclusiva. En cuanto a las aproximaciones, destaca su alineamiento con la crítica a las prácticas homogeneizadoras de la educación tradicional, ya que reconoce la diferencia como parte constitutiva de la escolarización de los estudiantes. Esa es la razón por la que también se opone a las propuestas pedagógicas de adaptaciones curriculares individuales que, como se ha comentado anteriormente, reducen los contenidos escolares en función de la discapacidad y supuestas limitaciones del alumno.

Otro punto de acercamiento es el compromiso con la eliminación de las barreras que ponen en peligro el acceso y la participación de los estudiantes en el contexto escolar. La accesibilidad es un principio fundamental de la educación inclusiva que se aplica en la práctica docente mediante el uso de recursos y materiales didácticos en diferentes formatos accesibles. El DUA se acerca a este principio al proponer ofrecer múltiples medios de presentación y expresión del conocimiento, promoviendo el acceso y la participación de todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos puntos de acercamiento, entiende la orientación del Comité hacia la adopción del DUA, destacando que este enfoque reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno (ONU, 2016). Por otro lado, es necesario considerar las brechas que existen entre este enfoque y la educación inclusiva.

Hay que prestar atención a las aplicaciones de los conceptos de la neurociencia y la psicología cognitiva en el ámbito de la educación. El campo de la neurociencia trae valiosos aportes para el ser humano, pero la aplicación de conceptos neurocientíficos en el campo de la educación requiere cautela, porque

[...] los procesos neurológicos sobre los que nos informan las investigaciones en neurociencias son condición necesaria, pero nunca suficiente, para comprender el aprendizaje o prescribir sobre la enseñanza (Terigi, 2016, p. 59).

La educación inclusiva considera que el aprendizaje, por su naturaleza, es complejo e interactivo; como tal, no puede reducirse al mapeo cerebral de áreas específicas, ni al objetivo de desarrollar “estudiantes avanzados”, como propone el DUA. Desde el punto de vista pedagógico inclusivo, todos pueden aprender todo. Este es un punto de partida, no una meta que debe

ser alcanzada. Del mismo modo, tenemos que darnos cuenta de que lo que cada uno aprende, cómo aprende y lo que quiere aprender dependerá de cada uno; es decir, es único y no universal.

En síntesis, a partir del análisis de las orientaciones y de los temas presentes en las políticas de formación continua, se considera urgente repensar los procesos de formación que aún reproducen el modelo médico y la perspectiva integracionista. Los diagnósticos clínicos y la pedagogía normalizadora se retroalimentan porque operan a través de la ideología de la norma y de la producción de “anormalidad”, oprimiendo la existencia singular del alumno en la escuela.

El pensamiento y la práctica pedagógica se interrelacionan en una dinámica en la que reflexionar sobre otra forma de concebir la escuela incide en la transformación de las prácticas pedagógicas, que a su vez provocan cambios en el pensamiento de la comunidad escolar. Es necesario desconfigurar las instituciones normativas que fijan modelos, estigmas y procesos escolares excluyentes y reconfigurar el pensamiento y la práctica, para establecer nuevas formas de sensibilidad más cercanas a la complejidad humana.

Por lo tanto, la formación continua de los profesionales de la educación es una acción estructurante para la realización de sistemas educativos inclusivos, convirtiéndose en un espacio de reflexión, resignificación y mejora de las prácticas pedagógicas. Esta perspectiva debe estar presente en la organización de las políticas públicas desarrolladas por las instituciones de educación superior, centros de formación y otros espacios de formadores. Los profesionales de la educación también necesitan reflexionar continuamente sobre su labor educativa, más allá de los cursos de perfeccionamiento y especialización. Son acciones formativas que ocurren en los encuentros pedagógicos de la escuela, en las prácticas de aula, en los congresos, en las investigaciones, entre otros momentos de estudio, intercambio y discusión entre colegas que, cuando son reconocidos y valorados, contribuyen para transformar las formas de pensar y obrar de los profesores.

3.3.3 Programas y acciones intersectoriales

Garantizar el derecho a la educación también implica que los Estados Parte de la CDPD adopten medidas para asegurar las condiciones básicas, como transporte, acceso a recursos de salud y tecnología de apoyo, ingresos, entre otros, para que los estudiantes tengan pleno acceso a los sistemas educativos.

El análisis de la información en este tema consideró la aplicación de los principios de derechos humanos anunciados por la Convención de Viena (ONU,

1993) y reiterados por la CDPD (ONU, 2006, preámbulo, líneas b) y c)). En otras palabras, los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes, lo que implica reconocer que toda persona tiene derecho a todos los derechos, sin distinción de ningún tipo, y que todos los derechos, tanto los económicos, sociales y culturales como los civiles y políticos, constituyen una unidad indivisible e interdependiente. Por lo tanto, cuando se viola un derecho, se rompe la unidad y se ponen en peligro todos los demás derechos.

En la Observación General n.º 4 (ONU, 2016, p. 14), el Comité expone su posición sobre la aplicación del principio de indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos para garantizar el derecho a la educación:

44. [...] La educación es fundamental para la efectividad plena de otros derechos. Por el contrario, solo se puede dar cumplimiento al derecho a la educación inclusiva si se respetan otros derechos. Además, el derecho a la educación inclusiva debe basarse en la creación de entornos inclusivos en toda la sociedad. Esto requerirá la aprobación del modelo de la discapacidad basado en los derechos humanos, que reconoce la obligación de eliminar las barreras sociales, que conllevan la exclusión y marginación de las personas con discapacidad, y la necesidad de adoptar medidas para garantizar la aplicación de los derechos que figuran a continuación.

Además, el Comité aconseja a los Estados Parte que asuman un compromiso amplio e intersectorial con la educación inclusiva. Se trata de un programa común, basado en la alineación entre las áreas gubernamentales y no gubernamentales, para un enfoque integrado, con responsabilidades compartidas por las implicaciones de un sistema educativo inclusivo (ONU, 2016).

En cumplimiento de los principios de los derechos humanos, los programas y acciones intersectoriales implementados por los países deben expresar una forma de relacionar las políticas públicas que no jerarquice la garantía de los derechos, ya que todos los derechos humanos tienen el mismo valor y son indivisibles e interdependientes. El enfoque propuesto por Inojosa (2001, p. 105) contribuye a esta proposición. Para la autora, la intersectorialidad es una forma de gestión de políticas públicas que involucra:

[...] la articulación de conocimientos y experiencias con vistas a planificar, aplicar y evaluar políticas, programas y proyectos para lograr resultados sinérgicos en situaciones complejas. Se trata, por lo tanto, de buscar resultados integrados con vistas a un efecto sinérgico.

En otras palabras, considerando que cada área tiene sus propias atribuciones, la educación, la salud, la asistencia social, entre otras, deben trabajar juntas, con el mismo objetivo, sin superponer campos de conocimiento y prácticas.

El desafío inicial para el trabajo intersectorial, como también afirma el Comité, es alinear la perspectiva de las áreas que deben trabajar dentro de un mismo paradigma sobre la discapacidad. A través de las bases conceptuales y los fundamentos jurídicos de la CDPD, la articulación de las políticas y acciones sectoriales forma parte del desafío de construir políticas, programas y acciones que apunten a actuar de manera conjunta e integrada.

En este estudio, la información sobre las iniciativas intersectoriales implementadas por los países fue recolectada a través de la siguiente pregunta: “¿existen programas o acciones intersectoriales en las áreas de salud, asistencia social, entre otras, para apoyar la inclusión escolar? En caso afirmativo, especifique”.

De los 21 países, 18 indicaron que estaban aplicando programas o acciones intersectoriales. Todas las respuestas reafirmaron la importancia de que las diferentes políticas públicas trabajen juntas para promover la inclusión.

Algunos países afirmaron que se comparte información y se vinculan redes de servicios (salud y educación o educación y asistencia social) para desarrollar programas y acciones integradas que garanticen la inclusión escolar.

Otros países indicaron que la implementación de una evaluación biopsicosocial de la discapacidad con fines de certificación, realizada por un equipo multiprofesional, crea la posibilidad de desarrollar acciones integradas para apoyar la inclusión escolar. Por último, la intersectorialidad también fue entendida como la relación entre los sectores público, privado y la sociedad civil organizada.

En todas las respuestas de los países, la interfaz entre la política educativa y la salud se mencionó con bastante frecuencia. Entre los programas y acciones existen iniciativas para detectar los riesgos para el desarrollo o la discapacidad infantil y la intervención precoz.

En las respuestas de algunos países, la distinción entre las responsabilidades de las áreas de salud y educación es evidente; cada una mantiene sus especificidades en las acciones articuladas para la detección e intervención tempranas. Sin embargo, en otros, las respuestas indican que los campos de actuación de estas dos áreas se superponen.

Esto ocurre, por ejemplo, cuando se atribuyen a los equipos educativos acciones específicas de vigilancia de la salud, como la prevención y detección de “trastornos o discapacidades del desarrollo”, que pueden requerir

intervenciones clínicas. También se produce cuando se define el itinerario educativo del alumno a partir de este enfoque, que remite al modelo biomédico de la discapacidad.

En los términos de la CDPD (ONU, 2006, art. 25, inciso b), los Estados Parte deben garantizar que se atiendan las necesidades generales y específicas de salud de las personas con discapacidad, incluidos el diagnóstico y la intervención tempranos: son derechos de salud. Además, deben llevarse a cabo acciones clínicas para diagnosticar las condiciones de salud e identificar los riesgos para el desarrollo, así como intervenciones terapéuticas oportunas para promover la salud, con un enfoque de inclusión y participación en todos los aspectos de la vida. También, en salud, deben desarrollarse servicios y programas, basados en evaluaciones multidisciplinarias, como también poner a disposición el conocimiento y uso de dispositivos de tecnología de apoyo (ONU, 2006, art. 26, inciso I, líneas a) y b), e inciso III).

A la luz de la CDPD, deben establecerse nuevas formas de relación entre las políticas públicas, especialmente entre salud y educación. Antes del tratado, estas políticas, sus programas y acciones, basados en la concepción biomédica de la discapacidad, podían fusionarse desde la perspectiva de la integración educativa. La conexión se basaba en el entendimiento de que “el cuerpo con deficiencias debe sufrir una metamorfosis hacia la normalidad, ya sea por medio de la rehabilitación, la genética o las prácticas educativas” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 101).

En el modelo social y de derechos humanos de la discapacidad, las acciones realizadas por los profesionales de la salud y/o de la asistencia social no caracterizan ni sustituyen la atención educativa, y viceversa. En este sentido, es importante que cada área realice su trabajo y que haya coordinación intersectorial para crear una red de apoyo a la educación inclusiva, con responsabilidades compartidas pero no yuxtapuestas.

La intersectorialidad aplicada sobre la base de los principios de los derechos humanos, en la dirección de la interdependencia y no de la superposición de las políticas públicas, puede aumentar el progreso en la realización del derecho a la educación inclusiva que han logrado los países. Esto solo será posible cuando los implicados tengan un entendimiento común del concepto social de discapacidad y de las implicaciones del cambio de paradigma promovido por la CDPD.

3.4 Avances y retos en la realización del derecho a la educación

Esta categoría presenta la percepción de los gestores de políticas educativas para estudiantes con discapacidad sobre los principales logros y también sobre los retos que aún persisten en la realización del derecho a la educación inclusiva en los países.

El análisis identificó puntos de convergencia y nuevas percepciones o desacuerdos en las declaraciones de los gestores sobre los elementos para la realización del derecho a la educación inclusiva abordados en las categorías anteriores.

En general, los aspectos enumerados por los gestores convergen con los considerados por el estudio como factores estructurantes de los sistemas de educación inclusiva: adecuación de los marcos políticos y legales a la CDPD; garantía de acceso a ambientes educativos inclusivos en todos los niveles de enseñanza; accesibilidad de los equipamientos educativos; oferta de recursos y apoyos para eliminar las barreras de acceso al currículo; formación docente desde una perspectiva inclusiva; y articulación con otras políticas públicas, las familias y la comunidad.

Se priorizó la presentación de los puntos que aún no habían sido discutidos en las demás categorías, como también nuevos elementos –indicados por los gestores– que contribuyen a la construcción de un panorama de la educación inclusiva en el grupo de países.

El logro más destacado por los gestores fue la adecuación de la legislación, las directrices y las normas educativas a la CDPD, en línea con la evaluación del Comité mencionada anteriormente. El acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo, en entornos inclusivos, es el resultado de la aplicación de la legislación, a través de las políticas y programas de un país, de ahí la importancia de este logro, pero es necesario acompañar su aplicación.

Aunque los países aportaron datos sobre la matriculación de estudiantes con discapacidad, analizados en la categoría de acceso, solo uno de los países registró indicadores de la evolución de la matriculación en entornos inclusivos, en todos los niveles educativos, mostrando avances en periodos concretos.

Un país destacó como avances la transición de alumnos de escuelas especiales a escuelas comunes, el cierre de aulas especiales y la ampliación de becas para estudiantes con discapacidad, pero sin cuantificar la información ni demostrar los avances en una serie histórica.

Como se ha comentado anteriormente, el aumento de las matriculaciones en el sistema educativo en entornos inclusivos va acompañado de una

disminución –o incluso eliminación– de las matriculaciones en espacios no inclusivos (escuelas y clases especiales). Estos datos, junto con otros, indican la transformación procesal de los sistemas educativos de los países. La posibilidad de cuantificarlos se alinea con la necesidad de supervisar la implementación de la política de educación inclusiva, mediante indicadores y metas de cada país.

Según lo orienta la Observación General n.º 4, de acuerdo con el artículo 33 de la CDPD:

75. [...] para medir los progresos logrados en el ejercicio del derecho a la educación mediante el establecimiento de un sistema de educación inclusiva, los Estados parte deben elaborar marcos de seguimiento con indicadores estructurales, de proceso y de resultados, y puntos de referencia y objetivos concretos para cada indicador, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.22 (ONU, 2016, p. 23).

La gestión de la información para monitorear y evaluar la política de educación inclusiva y planificar y apoyar la toma de decisiones es tan importante como la financiación, y ambos aspectos fueron señalados por los gestores.

La financiación estatal de la educación, a través de programas e incentivos específicos vinculados a la educación de estudiantes con discapacidad, es un aspecto estructurador de la transformación de los sistemas educativos para que sean inclusivos.

Uno de los países destacó, junto con la información sobre los marcos político y legal, que, además de los programas de financiación, ha instituido un incentivo específico para la gestión local de la política de educación de los estudiantes con discapacidad: el doble cómputo de los importes de matrícula de estos estudiantes. Esta medida, junto con otras, permitió organizar la atención educativa especializada y avanzar significativamente en la ampliación del acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas y aulas comunes del sistema educativo, realizando su seguimiento mediante indicadores.

La doble financiación de la matrícula de estudiantes con discapacidad también fue señalada por otro país como un avance y, al mismo tiempo, un desafío para garantizar la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, en este caso, sin demostrar los avances logrados.

Otro aspecto de la gestión frecuentemente destacado por los gestores, entre los desafíos, es la articulación de la política de educación inclusiva con otras áreas de atención a las personas con discapacidad y también con la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

La inclusión educativa también implica la necesidad de eliminar barreras actitudinales. Según los gestores, este es uno de los principales desafíos para superar las prácticas discriminatorias en los sistemas educativos, y debe ser un compromiso compartido por todos.

Además, cabe destacar la consideración de uno de los gestores sobre una práctica que perpetúa la discriminación en las escuelas y clases comunes; se trata de la disposición de un profesor para cada estudiante con discapacidad, dentro de un espacio colectivo, como condición para poder participar.

Reconocer que la asignación de un profesor exclusivo para cada estudiante con discapacidad es una práctica segregadora implica entender este modelo de apoyo como una barrera a la participación en igualdad de condiciones con los demás estudiantes. El aula común es un espacio colectivo en el que un profesor enseña y atiende a todo el grupo. Cuando se asigna un profesor específico a un estudiante con discapacidad, se establece una enseñanza individualizada y tutorizada en la que este profesional sustituye al profesor de la clase, reproduciendo la lógica de las aulas y escuelas especiales.

Con respecto a la eliminación de barreras en los sistemas educativos, los gestores también mencionaron como avances o retos la formación; la adaptación de los espacios físicos; y la dotación de recursos y servicios de tecnologías de apoyo, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Finalmente, determinadas prácticas pedagógicas destacadas por los gestores como avances enfatizan diferencias conceptuales en relación con la perspectiva inclusiva consolidada por la CDPD. Por ejemplo, se registraron como avances la adopción de la adaptación/flexibilidad curricular, la oferta de escuelas especiales y la creación de equipos multidisciplinarios, con funciones superpuestas a las prácticas pedagógicas.

Frente a estas distorsiones, es necesario profundizar la perspectiva inclusiva en la gestión de los sistemas educativos. Es necesario reconocer las diferencias y singularidades en el aprendizaje de cada alumno, romper con los modelos que perpetúan las distinciones basadas en la discapacidad y promover culturas y prácticas inclusivas en las escuelas comunes y en la educación superior.

4 CONSIDERACIONES FINALES

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) cambió el panorama de la educación para las personas con

discapacidad en los Estados miembros de la OEI y en los países observadores, y sus repercusiones pueden observarse en este estudio.

Según la información de los países, la asunción de una perspectiva inclusiva, de acuerdo con el artículo 24 de la CDPD, se ha consolidado en los documentos políticos y jurídicos nacionales. Este avance también ha sido reconocido por el Comité de la ONU encargado de supervisar la aplicación de la CDPD.

Como Estados Parte de la CDPD, los países han recorrido el camino de la adaptación de leyes y normas educativas, medida que se va actualizando con la transformación de los sistemas educativos en sistemas inclusivos a lo largo del tiempo y en procesos propios de cada país. Además, el estudio identificó paradojas en la aplicación de la legislación, como el mantenimiento de sistemas educativos paralelos para estudiantes con discapacidad y/o aulas especiales y prácticas pedagógicas integracionistas en los sistemas educativos.

A pesar de las contradicciones, el escenario de la educación inclusiva en este grupo de países muestra un progreso consistente en el acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación básica desde la CDPD. Los datos de acceso muestran que prevalece el compromiso de garantizar la matriculación en las escuelas y aulas comunes del sistema educativo. En todos los países, la media de matriculación en escuelas comunes es del 75% y en escuelas especiales, del 25%. En lo que respecta a la matriculación en escuelas comunes, el 93,4% está en aulas comunes y el 6,6% en aulas especiales. En cuanto a la enseñanza superior, no hay datos o estos son insuficientes, lo que significa que los países deben prestar más atención a esta situación.

El estudio también identificó la existencia de criterios de elegibilidad para acceder a escuelas comunes o especiales: uno de ellos es dar a los padres la prerrogativa de elegir la escuela para sus hijos, ya sea común o especial; otro es considerar el nivel de apoyo necesario para cada tipo de discapacidad. Estos criterios, que determinan quién puede y quién no puede asistir a escuelas comunes, siguen contribuyendo a la segregación en el sistema educativo.

La transición hacia un modelo plenamente inclusivo requiere no solo un compromiso con el acceso, sino también con las condiciones que garanticen la plena participación de estos estudiantes en el currículo común para todos. Así, el estudio reveló que los países han adoptado acciones para la accesibilidad en los entornos escolares, demostrando un compromiso con la eliminación de barreras en su dimensión colectiva. Con respecto a los ajustes razonables para la participación de los estudiantes con discapacidad, en su singularidad, en las actividades escolares comunes a los demás, coexisten dos enfoques: el primero, coherente con la CDPD, busca eliminar barreras y garantizar el

acceso al currículo común, con el objetivo de promover la plena participación de los estudiantes; el segundo, basado en el modelo de integración escolar, mantiene prácticas que refuerzan el modelo médico-terapéutico de la discapacidad, dando lugar a adaptaciones curriculares y planes individualizados basados en las supuestas limitaciones de aprendizaje de los estudiantes.

El estudio también identificó dos enfoques que orientan la formación de los profesionales de la educación: uno basado en la perspectiva inclusiva, basado en el modelo social de la discapacidad y los derechos humanos, que promueve la reflexión sobre las prácticas escolares e implica a todos en el debate; y otro basado en la perspectiva integracionista, aún vinculada al modelo médico-terapéutico de la discapacidad, que divide la formación en bloques para que cada tipo de discapacidad sea tratada por separado.

A partir de las conexiones entre los elementos estructuradores de las políticas inclusivas, junto con las percepciones de los gestores sobre los avances y desafíos para la consolidación de sistemas de educación inclusiva, este estudio destaca las siguientes propuestas para la plena consolidación de la educación universal y accesible para estudiantes con discapacidad: (i) fortalecer la perspectiva inclusiva en la formación de directivos, docentes y comunidad escolar, con el fin de transformar la cultura escolar arraigada en la perspectiva integracionista; (ii) adoptar políticas de accesibilidad y ajustes razonables para garantizar el pleno acceso de los estudiantes con discapacidad al currículo común; (iii) articular la gestión intersectorial de las políticas de educación, asistencia social, transporte y salud, entre otras, con base en el modelo social y en el principio de interdependencia de los derechos humanos de la CDPD; (iv) garantizar financiación para la implementación de las políticas públicas, con vistas a hacer realidad los sistemas de educación inclusiva; y, finalmente, (v) construir indicadores para monitorear la implementación de las políticas por parte de los países.

BIBLIOGRAFÍA

ARAÚJO, Luiz Alberto David. Artigo 3: Princípios Gerais. *In*: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: novos comentários. Brasília, DF: SDH/PR, 2014. p. 46-51.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Aos professores e professoras: uma contribuição para os estudos sobre inclusão. **Revista Estudos Aplicados em**

Educação, São Caetano do Sul, v. 7, n. 13, p. 30-41, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8618/3764.
Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

CASTRO, Susana. Apresentação à edição brasileira. In: NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. Tradução de Suzana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. XVII-XXXVI.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. **Sur**: Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 5, n. 8, p. 42-59, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/7JddmytChKKbq8JD5RQd9jv/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 35-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

DISCHINGER, Marta; BINS, Vera Helena M.; BORGES, Monna M. F. C. **Manual de Acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Série Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2009.

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 305-333, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX-49JR4JXG8Nybp/?format=html&lang=es> Fecha de acceso: 10 mar. 2024.

FERNANDEZ, María Celeste; COBEÑAS, Pilar. Educación inclusiva en América Latina: repensando los sistemas educativos para construir igualdad. In: ORRÚ, Sílvia E.; BOCCIOLESI, Enrico. **Somos todos diferentes**: educación, diferencia y justicia social. Campinas: Librum, 2021. p. 106-138.

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva: propiedad de la multiplicidad. **Revista Electrónica de Educación**, v. 13, n. 2, p. 490-519, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3358>. Fecha de acceso: 10 mar. 2024.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP**: Fundação do

Desenvolvimento Administrativo, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001. Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

JAYME, Fernando. Artigo 35: Relatórios dos Estados Partes. *In*: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: novos comentários. Brasília, DF: SDH/PR, 2014. p. 223-224.

NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie. 2. ed. Tradução de Suzana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. Nueva York: [s. n.], 2006. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf. Fecha de acceso: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. París: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 20 nov. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-dos-direitos-da-crianca>. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Áustria: [s. n.], 1993. Disponível em: https://searchlibrary.ohchr.org/record/13603?utm_source=chatgpt.com. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030**: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Fecha de acceso: 15 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Nueva York: ONU, 1965. Disponível em: https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-2&chapter=4. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Nueva York: ONU, 1979. Disponible en: <https://www.ohchr.org/en/instrumentsmechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Estudo temático sobre o direito das pessoas com deficiência à educação**. Relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos ao Conselho de Direitos Humanos, A/HRC/25/29, 18 dez. 2013. Disponible en: <https://www.right-docs.org/doc/a-hrc-25-29/>. Fecha de acceso: 11 sept. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Guía de formación. Serie de capacitación profesional**, n. 19. Nova York; Ginebra: ONU, 2014. Disponible en: https://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/10/CRPD_TrainingGuide_PTS19_Accessible_sp.pdf. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. **Observación General n. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva**. CRPD/C/GC/4. [S.l.]: ONU, 2016. Disponible en: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/00/pdf/g1626300.pdf>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nueva York: ONU, 2015. Disponible en: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **Educação inclusiva hoje: Ibero-América em tempos de pandemia**. Madrid: OEI, 2021. Disponible en: <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/12/educacion-inclusiva-hoy-ib-en-tiempos-de-pandemia.pdf>. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon: educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos e ao aprendizado ao longo da vida**. Incheon: UNESCO, 2015. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Fecha de acceso: 10 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
Fecha de acceso: 1 oct. 2025.

PALACIOS, Agustina. El modelo social de la discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos [Editorial]. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 14-18, enero-junio, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4978/497860045002/497860045002.pdf>.
Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

PIOVESAN, Flávia. Apresentação. In: SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (SNPD-SDH). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República:** novos comentários. Brasília, DF: SNPD-SDH, 2014. p. 9-20.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** Cinco Lições Sobre a Emancipação Intelectual. Tradução de Lílían do Valle. São Paulo: Autêntica, 2004.

RED REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (RREI). **Derribar mitos, construir inclusión.** Colección de materiales para repensar las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de la educación inclusiva. [S. l.]: RREI, 2023. Disponível em: https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2023/09/Coleccion-derribar-mitos-construir-inclusion-Fasciculo-1.pdf?utm_source=mailup&utm_medium=email&utm_campaign=general.
Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

RED REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (RREI). **Educación inclusiva y de calidad:** un deuda pendiente em América Latina. [S. l.]: RREI, 2019. Disponível em: <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/07/Educacion-inclusiva-y-de-calidad-una-deuda-pendiente-en-america-Latina-RREI.pdf>
Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

RODRIGUES, David. Neuropsicologia e educação inclusiva: Tateando pontes. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas.** Blumenau: EDIFURB, 2020. p. 61-75.

TERIGI, Flavia. Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 46, p. 50-64, nov. 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783006.pdf>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

UNITED NATIONS. **Committee on the Rights of Persons with Disabilities**. 2025. Disponible en: <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.



Educación inclusiva: abandonar la segregación para habitar la justicia

Celeste Fernandez

Abogada y docente universitaria. Codirectora Ejecutiva de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ). Miembro del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva de Argentina y de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI). celeste.fernandez092@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN

Quienes trabajen en el campo de la educación, la discapacidad y los derechos humanos seguro habrán escuchado hablar más de una vez sobre la educación inclusiva. Pero, pese a que su reconocimiento formal en la legislación internacional ocurrió hace casi dos décadas, el significado, las implicancias y –aún más– la existencia misma de este derecho continúan en disputa.

¿La educación inclusiva es posible? Si es posible, ¿es realmente la mejor alternativa? ¿Es un derecho de todos los niños y niñas? ¿O depende del tipo de discapacidad de cada uno? ¿Pueden los padres y madres decidir si sus hijos e hijas van a una escuela general⁸ o especial? ¿Cerrar las escuelas especiales es una obligación o una opción para los Estados?

Todas estas preguntas sobrevuelan la conversación pública hasta el día de hoy y muchas de ellas acaban por traducirse en cuestionamientos concretos a la vigencia de este derecho. En efecto, pese a todo lo que se ha dicho y escrito y a todas las experiencias que muestran que garantizarlo es el único camino hacia la justicia educativa, todavía hay decisores públicos que sostienen que las escuelas especiales son necesarias; maestros y maestras que afirman que no deben enseñar a las infancias y adolescencias con discapacidad porque no se formaron para ello; sindicatos que alegan que la inclusión supone una precarización de la labor docente; medios de comunicación que difunden visiones estereotipadas sobre la educabilidad de las personas con discapacidad; y tribunales que se arrogan el derecho de decidir qué modalidad educativa es mejor para un niño o niña.

El hecho de que la educación inclusiva siga siendo objeto de impugnaciones es parte de una tendencia más amplia que se observa en el campo de la discapacidad. En efecto, son múltiples los derechos cuya existencia ha dejado de discutirse en general, pero que, sin embargo, se diluyen cuando esta aparece en escena. A modo de ejemplo, nadie duda de que existe el derecho al empleo, pero naturalizamos que las personas con discapacidad sean sistemáticamente excluidas del mercado laboral y dependan todas sus vidas de los subsidios que decida darles (o no) un gobierno de turno. Nadie cuestiona el derecho a la planificación familiar, pero normalizamos que los poderes judiciales ordenen esterilizar a las personas con discapacidad y privarlas del ejercicio de la responsabilidad parental sobre sus hijos e

8 Al aludir a sistema, educación o escuela “general”, “regular” y “ordinario/a” se hace referencia a los sistemas educativos que acogen a estudiantes con y sin discapacidad, a diferencia de la expresión “especial”, que apunta a aquellas instituciones que solo reciben estudiantes con discapacidad.

hijas. Nadie discute el derecho a decidir sobre la propia salud, pero hace décadas toleramos que haya personas sometidas a tratamientos forzados en dispositivos psiquiátricos.

De modo análogo, no se niega la existencia del derecho a la educación, pero tampoco se objeta que las personas con discapacidad sean consideradas “ineducables”, que permanezcan en entornos de “rehabilitación” en lugar de ir a la escuela o que no culminen los niveles de enseñanza que los Estados proclamaron obligatorios para el resto de los niños y niñas.

Este “doble estándar” solo es posible porque nuestra matriz social se encuentra profundamente impregnada por el capacitismo, ese sistema de creencias y prácticas que entiende que hay cuerpos y mentes “perfectos”, “deseables” y “sanos”, y otros “incompletos”, “fallados” o “enfermos”. Cuando esa jerarquización entre los individuos entra a jugar, los derechos se ponen en jaque. Y es que, en definitiva, no hay igualdad que pueda nacer de la subalternización del otro. El capacitismo consolida el paternalismo, la dependencia y la opresión, y arrasa con cualquier anhelo de empoderamiento, autonomía y participación comunitaria.

La visión de la educación inclusiva como un derecho en disputa evidencia que todavía queda mucho por hacer. Este artículo pretende ser un pequeño aporte en el camino de explicitación de su razón de ser y de su relevancia jurídica, pedagógica y ética. En él, abordaré el concepto y los fundamentos de este derecho, para luego inmiscuirme en el modo en el que las obligaciones legales que surgen a partir de su reconocimiento normativo a nivel internacional deben traducirse en las políticas de los países de América Latina.

2 TRANSFORMAR LA MIRADA: DEL INDIVIDUO A LA COMUNIDAD

Para conceptualizar adecuadamente el derecho a la educación inclusiva y comprender su esencia, es inevitable comenzar por entender el llamado “modelo social de la discapacidad”, toda vez que el referido derecho no es más que su proyección en el plano educativo.

Siguiendo los desarrollos de Agustina Palacios⁹, existen tres grandes paradigmas que a lo largo de la historia han intentado explicar el origen de la discapacidad y el trato que las comunidades dispensaron a las personas

9 Para profundizar sobre estos modelos, consultar: Palacios (2008).

con discapacidad: el modelo de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social.

Según el primero, prevalente durante la Edad Antigua y la Edad Media, las causas que originan la discapacidad son religiosas (por ejemplo, un castigo o una advertencia de los dioses). Las personas con discapacidad son consideradas seres improductivos, innecesarios, y hasta una carga para las sociedades. Por eso, se decide prescindir de ellas, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas (submodelo eugenésico) o relegándolas al espacio destinado a las personas “anormales” y sometiénolas a la dependencia y a ser tratadas como objetos de caridad (submodelo de marginación).

A medida que avanzan las ciencias médicas, empieza a sostenerse que las causas de la discapacidad no son religiosas, sino científicas. Allí, esta comienza a ser vista como una enfermedad, como una “falencia” o “déficit” en relación con aquello que se considera “normal”. Este es el denominado “modelo médico hegemónico” o “rehabilitador”. Las personas con discapacidad ya no son consideradas “inútiles” para la comunidad, sino que se entiende que pueden tener algo que aportar a ella en tanto logren “asimilarse” a las demás. Así, en el afán de buscar la “normalidad”, surgen los tratamientos para “prevenir” y “corregir” la discapacidad.

El modelo médico generó (y continúa generando) diferentes formas de opresión hacia el colectivo de personas con discapacidad. Se ha dicho con acierto que sus efectos producen un tipo de relaciones sociales mediadas por la concepción de que son inferiores biológicamente, concepción que contribuye a sostener una mirada eugenésica, de tragedia personal y dependencia sobre la discapacidad (Oliver, 2008 *apud* Cobeñas, 2018).

A fines de la década del 60, el propio movimiento de personas con discapacidad empieza a cuestionar esas miradas estigmatizantes, argumentando que la discapacidad es, en verdad, causada por la propia sociedad, acuñando así el llamado “modelo social”. Ya no son las “limitaciones individuales” las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia comunidad para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta en su estructura y en su modo de organización. Por primera vez, la discapacidad sale de la dimensión individual para ser entendida como una construcción social, como el resultado de una comunidad diseñada para un solo tipo de sujeto, que relegó al resto a vivir vidas devaluadas. Este enfoque habilitó la construcción de nuevas narrativas que desafiaron las formas hegemónicas de pensarla, al postular que había allí un colectivo oprimido socialmente que luchaba contra los obstáculos que lo excluían (Barton, 2009 *apud* Cobeñas, 2018).

La discapacidad se define, entonces, por la presencia de características percibidas como “deficiencias” en función de un criterio normalizador predominante. Al entrar estas características en contacto con barreras físicas, comunicacionales, actitudinales y culturales presentes en las comunidades, este grupo queda privado del ejercicio de sus derechos. El efecto práctico de esta mirada es que, lejos de pretender “rehabilitar” a los individuos, debemos abocarnos a derribar las barreras existentes en sus contextos. A problemas sociales, respuestas sociales.

Este nuevo paradigma logró trascender las discusiones del movimiento de las personas con discapacidad y de la academia para permear en el derecho internacional. Así, en 2006 fue consagrado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “CDPD” o “la Convención”), que en su Preámbulo dispone que

[...] la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con ‘deficiencias’¹⁰ 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 (ONU, 2006, inciso e del Preámbulo).

Con ello, dejó atrás toda pretensión de “normalización” de los sujetos. Si recorremos el articulado de la Convención, podremos fácilmente observar que todos los derechos que esta reconoce tienen su correlato en una obligación estatal de transformar los entornos mediante la remoción de los obstáculos presentes en ellos.

El derecho a la educación inclusiva no es la excepción. Al trasladar el modelo social al ámbito de la enseñanza, el resultado será que no son los alumnos y alumnas quienes deben adaptarse a un medio dado, sino justamente las políticas, las culturas y las prácticas educativas las que deben cambiar para brindarles una experiencia de aprendizaje significativa, participativa y de calidad.

En sintonía con esa visión, la CDPD establece en su artículo 24 que los Estados deben asegurar a las personas con discapacidad un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin

10 El entrecomillado es propio y se debe a que si bien “deficiencia” es el término utilizado por la CDPD, debe ser problematizado. Desde la perspectiva de la autora, las “deficiencias” no son más que características de las personas que reflejan la diversidad de la condición humana, que solo son percibidas como tales debido a la prevalencia de un enfoque normalizador.

discriminación; garantizar que no sean excluidas del sistema educativo general ni de la enseñanza primaria y secundaria; y procurar que se les brinden los apoyos que requieran en los entornos regulares de aprendizaje.

La Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (en adelante, “OACNUDH”) y el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “Comité CDPD”) han reconocido tres enfoques que los sistemas educativos han adoptado frente a este colectivo: el de la exclusión, el de la segregación y el de la integración¹¹. La exclusión se produce cuando se le impide o deniega directa o indirectamente el acceso a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la enseñanza de los alumnos y alumnas con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a “deficiencias” concretas. La integración, por su parte, ocurre cuando las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general pero solo en la medida que pueden adaptarse a los requisitos normalizados que estas les imponen. La inclusión, en cambio,

[...] implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa... (ONU, 2016, párr. 11).

Así, lejos de pretender que la persona se adapte al centro educativo, este se mira a sí mismo y se transforma para recibirla. Podemos afirmar, entonces, que la educación inclusiva es un derecho humano que garantiza que todos los y las estudiantes, con y sin discapacidad, compartan los mismos espacios de enseñanza, aprendiendo, participando y progresando en condiciones de igualdad y desarrollando habilidades que les permitan ser agentes de sus vidas y miembros activos de sus comunidades. En esta línea, argumenta el Comité CDPD que

Garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos

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

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 (ONU, 2016, párr. 9).

Cabe destacar que este no es un derecho exclusivo de las personas con discapacidad, sino de todos los y las estudiantes, sin excepción: de aquellos que por cualquier motivo son discriminados y se ven privados de acceder a una educación de calidad, y también del resto, dado que todos los niños y niñas tienen derecho a crecer en entornos que reflejen la diversidad que es propia de toda sociedad. La inclusión se trata de asegurar y valorar la presencia, la participación y los logros de todos y cada uno de los alumnos y alumnas (Ainscow, 2016).

3 UNIVERSALIZAR, IGUALAR Y ENSEÑAR A VIVIR CON OTROS: LA INELUDIBLE MISIÓN DE LA EDUCACIÓN

Como se expresó previamente, el derecho a la educación inclusiva se halla consagrado en la CDPD, que fue el primer instrumento vinculante que lo reconoció de modo específico (ONU, 2016), por fuera de todos los que ya enunciaban el derecho a la educación de forma genérica. Si bien desde el punto de vista jurídico la incorporación en un tratado internacional es suficiente para justificar la existencia y la exigibilidad de un derecho en aquellos Estados que lo hayan suscrito, los tiempos que corren requieren dar un paso más y profundizar en las razones que lo sustentan. La inclusión es un deber para los Estados porque así se los impone el artículo 24, sí. Pero esa disposición no se alcanzó de un día para el otro, sino que fue producto de una lucha histórica del propio colectivo afectado por la segregación escolar, y se encuentra respaldada por argumentos jurídicos, pedagógicos y éticos. Aun si esta norma no existiera, habría otros principios que nos permitirían defender la educación inclusiva.

En este apartado, focalizaré en dos líneas argumentales que considero particularmente relevantes para recuperar el porqué de este derecho. La

primera apunta a que la educación inclusiva es la única forma de asegurar la universalidad, la igualdad y la no discriminación en el ejercicio del derecho a la educación, toda vez que las escuelas especiales distan de ser espacios de enseñanza plenos. El segundo es que, aun si en esos ámbitos se propiciara el aprendizaje académico, la sola segregación atenta contra la finalidad que debe tener la educación en la vida de las personas, contra ese propósito que le da su sentido y su esencia.

3.1 Abandonar el déficit

Mucho se ha dicho en relación con el carácter universal de los derechos humanos y la necesidad de garantizarlos a todas las personas sin excepción. Sin embargo, suele alegarse que en el debate entre si la inclusión es o no la respuesta no está en juego el derecho a la educación como tal. Quienes sostienen esa postura argumentan que se trata de una disyuntiva entre dos formas distintas y alternativas de lo educativo. En efecto, afirman que las escuelas especiales también respetan ese derecho, y que en algunos casos (es decir, para ciertos tipos de discapacidad) son incluso las únicas que pueden hacerlo.

No obstante, el surgimiento y la subsistencia de los colegios especiales se explica por la prevalencia del modelo médico rehabilitador, lo que los aleja de lo pedagógico y los aproxima a lo sanitario. Ello se evidencia, por un lado, en el poder que tienen en estos espacios los diagnósticos médicos y, por el otro, en los modos en los que estos centros devalúan la enseñanza.

En relación con lo primero, en las instituciones segregadas se entiende que lo que la persona “tenga” será esencial para definir si puede o no ingresar y para planificar el curso de acción. Al estudiar el caso de Argentina, expresa Cobeñas (2021, p. 37) que en el subsistema de educación especial

[...] las escuelas están divididas por lo que el sistema educativo organiza como tipos de discapacidad: escuela de educación especial para ciegos y disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos, multiimpedidos, discapacidad motriz, trastornos específicos del lenguaje, etc. De este modo, las clasificaciones escolares basadas en los tipos de discapacidades suponen una división del alumnado y la consecuente segregación en instituciones educativas de aquellos clasificados a partir de patologías y déficits.

Pero lo cierto es que enfocarse en los diagnósticos conduce a negar la enseñanza. Se ha dicho con acierto que

[...] no podemos confiar ingenuamente en la “neutralidad” de las miradas sobre el estudiantado con discapacidad desde los diagnósticos, ya que hay altas posibilidades de que estén atravesadas por múltiples prejuicios que encuentran en el capacitismo su razón de ser. En este sentido, si volvemos sobre la historia de la escuela [...] podemos identificar que esta institución ha tenido gran preeminencia en la construcción y legitimación de las miradas que asocian la discapacidad con la enfermedad. [...] es usual que el “desarrollo natural” se entienda como una serie de etapas fijas por las que pasaría cualquier individuo “normal” a medida que se desarrolla biológicamente, y esto se vería reflejado directamente en el rendimiento escolar. De este modo, las personas consideradas “normales” transitarían las propuestas escolares sin dificultades y en un período previamente definido [...]; pero las personas con discapacidad mostrarían aquí sus limitaciones debido a sus “deficiencias” biológicas, caracterizadas a través del diagnóstico médico. Desde este paradigma, las y los estudiantes con discapacidad estarán siempre “un paso atrás” del resto del alumnado, y el avance que se planifica desde las propuestas de enseñanza hacia aprendizajes considerados como “abstractos” es pospuesto o incluso negado. Así, si se sabe que un alumno o una alumna tiene discapacidad, su bajo rendimiento escolar se explicará siempre desde su diagnóstico... (Cobeñas *et al.*, 2023, p. 10).

El testimonio de una madre de una joven con discapacidad recolectado en el marco de un taller realizado en la Universidad de Málaga en 2018 sintetiza con toda claridad esta visión: “Siempre pensé que cuando nuestros niños eran etiquetados era para que alcanzaran sus metas, pero ahora descubrí que ese no es el caso. La etiqueta se usaba para sofocarlos y excluirlos” (Calderón-Almendros, 2018, p. 2, traducción propia).

La convicción de que los diagnósticos tienen algo para decir sobre la enseñanza se asienta sobre una falacia evidente: asume que todas las personas que comparten un determinado diagnóstico aprenden igual. Pero así como las personas sin discapacidad no son todas iguales, tampoco lo son las personas con discapacidad. Y como no son iguales, tampoco aprenden de la misma manera. Por el contrario, hay tantas formas de aprender como individuos. Los conocimientos que construimos, las habilidades que desarrollamos y los significados que asignamos a lo que vivimos no dependen de categorías

elaboradas por el poder médico. Dependen de nuestra historia, de nuestros intereses, de nuestros vínculos y –fundamentalmente– de lo que nuestro entorno haga por nosotros. Los diagnósticos médicos no nos dicen qué puede aprender una persona ni cómo lo hará. Coincidimos con Cobeñas *et al.* (2023, p. 9-10) en que

[...] un diagnóstico médico no indica qué apoyos requiere el o la estudiante para aprender un contenido dado.

En efecto, los diagnósticos médicos no permiten responder preguntas como las siguientes: ¿Qué historia escolar tiene el o la estudiante? ¿Qué sabe? ¿Qué y cómo se le ha enseñado? ¿Qué intereses tiene? ¿Qué mirada de sí ha construido como estudiante? ¿Cuáles son los efectos de esas miradas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cuál es el vínculo entre la escuela y su familia? ¿Cómo es el mundo que le rodea fuera de la escuela? ¿Cuáles son las condiciones socioeconómicas y culturales familiares? ¿Cuáles son las condiciones didácticas y pedagógicas que han enmarcado sus trayectorias escolares?

También con el equipo de DescLAB Colombia (2019, párr. 3 e párr. 8), que apunta con precisión que

[...] muchos maestros tienen, cuando se trata de los estudiantes con discapacidad, un peligroso objeto de deseo: el diagnóstico. Quieren saber qué tiene, qué le falta, qué le pasa, qué le falla. [...] sin embargo, el diagnóstico es una categoría médica que poco o nada tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es una fuente de creatividad o de innovación en las prácticas pedagógicas. Catalogar la enfermedad casi nunca ha servido para desarrollar una buena práctica docente [...].

Como consecuencia de lo anterior, las currículas y las actividades que se desarrollan en estos espacios reflejan bajas expectativas sobre el aprendizaje de las personas con discapacidad, y se distancian notablemente de los contenidos y habilidades que los Estados definieron como relevantes para el resto de los niños y niñas. Quienes asisten a estos centros suelen desplegar tareas más asociadas a la rehabilitación que a la educación, y recorrer itinerarios predefinidos en función de visiones estereotipadas de lo que “deben hacer” en el futuro. Los talleres de formación en oficios que estas instituciones ofrecen son un ejemplo claro de esto último. Mientras las y los estudiantes segregados

dejan de aprender lo que el Estado ha definido como esencial para el resto de las niñas y adolescencias de su edad, realizan tareas de cocina, pintura o diversos tipos de manualidades, porque –independientemente de cuáles sean sus intereses– se entiende que solo se podrán dedicar a eso. Hasta ahí llegaron, ese es el destino que se eligió para (y por) ellos.

Las escuelas especiales tampoco se preocupan por la culminación de la enseñanza obligatoria. De hecho, en algunos países de nuestra región esta modalidad ni siquiera tiene una estructura graduada o carece de nivel secundario. Hay aquí una contradicción ostensible: los Estados determinan que ciertos caminos educativos deben ser transitados por todas las niñas y niños, pero luego esos mismos Estados les impiden a aquellos con discapacidad atravesarlos. Cuando los agentes del sistema derivan estudiantes a escuelas especiales con el argumento de que eso es “lo mejor para ellos”, en verdad los están privando de acceder a la formación superior y al mundo del trabajo, y –en consecuencia– también de elegir su proyecto de vida.

El enaltecimiento del poder médico, la prevalencia de bajas expectativas sobre el aprendizaje y la negación de la finalización de la enseñanza obligatoria conducen a una vulneración lisa y llana del derecho a la educación. La discriminación es palmaria: a diferencia del resto de las infancias y adolescencias, los alumnos y alumnas con discapacidad serán sus diagnósticos, aprenderán menos y tendrán escasas oportunidades a futuro. Frente a un mundo amplio de posibilidades, accederán a uno reducido. Es por eso que la OACNUDH está en lo cierto cuando afirma que la educación es inclusiva o simplemente no es:

La educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva (ONU, 2013, párr. 3).

Quienes apoyan la subsistencia de las escuelas especiales podrían argüir que estas materializan la igualdad, en la medida que “permiten dar a cada quien lo que necesita” en función de su situación individual o social. Sin embargo, no se requiere segregar para alcanzar ese objetivo. Cuando exigimos que todas las personas se eduquen juntas no exigimos homogeneización ni anulación de las diferencias. Por el contrario, partimos de la premisa de que todos los

y las estudiantes aprenderán de modos diferentes, pero sostenemos que esa diversidad es natural, deseable y enriquecedora, por lo que debe llevarse a los entornos educativos generales para mejorar y potenciar la enseñanza.

Cuando un alumno o alumna llega a nuestras aulas, la pregunta no debe ser “qué tiene” y qué es lo que “no puede” hacer, sino qué barreras podrían imponerle nuestros modos de actuar y cómo podemos transformarlos. Y no hay obstáculo alguno para que sean las escuelas generales las que se hagan esa pregunta y las que la respondan con su práctica. Personalizar la educación no es clasificar estudiantes, sino entender que, tal como proclama el Comité CDPD, con las metodologías de enseñanza, el apoyo y los ajustes adecuados, todos los planes de estudios pueden adaptarse para satisfacer las necesidades de la totalidad del alumnado (ONU, 2016).

Las instituciones segregadas solo se explican por la subsistencia del modelo del déficit. Sin él, perderían su razón de ser. Si entendemos que los diagnósticos nada dicen sobre hasta dónde llegaremos y que todas las personas somos únicas en nuestras formas de aprender, ¿por qué deberíamos permanecer separadas?

Aun así, imaginemos por un momento que tenemos escuelas especiales que fomentan el aprendizaje académico, que mantienen altas expectativas sobre todo su estudiantado y que acreditan la finalización de los niveles obligatorios de enseñanza. En ese supuesto, ¿diríamos que garantizan el derecho a la educación? La respuesta es no, porque –como veremos a continuación– la sola segregación obtura toda posibilidad de recibir una educación integral y de calidad.

3.2 Abandonar la segregación

Al revisar los tratados internacionales que reconocen el derecho a la educación (por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos –“Protocolo de San Salvador”–), observamos que estos no se limitan a garantizarlo sin más, sino que prevén que la educación tiene que cumplir ciertas finalidades específicas. En efecto, de esos instrumentos surge con claridad que debe: orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz; capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista; y favorecer la comprensión y la amistad entre todos los grupos.

Ahora bien, ¿cómo es que tener escuelas organizadas según “tipos” de estudiantes puede fortalecer el respeto por los derechos humanos? ¿Cómo es posible que segregar a las personas con discapacidad contribuya a la edificación de comunidades plurales y a la comprensión entre todos los grupos? ¿Cómo podemos aprender a valorar la diversidad y combatir la discriminación si renunciamos a conocer las niñeces y adolescencias con discapacidad?

La educación debe, ante todo, construir ciudadanía y enseñar a convivir. Las personas con discapacidad deben sentirse parte de su comunidad, y el resto debe también saber que lo son. Aprender a relacionarse con otros, a comunicarse, a interactuar desde la empatía es esencial para cualquier sistema educativo que pretenda erigir una cultura democrática.

Resulta central traer aquí el concepto de “capital social”, al que refiere Robert Putnam (2000, traducción propia) como el conjunto de conexiones y redes entre sujetos, y las normas de reciprocidad y confiabilidad que se desprenden de ellas y que se vinculan con la virtud cívica. El Banco Mundial (1998) afirmó que el capital social no es solo la suma de las instituciones que sostienen a la comunidad, sino también el “pegamento” que las mantiene unidas. Incluye las reglas y los valores compartidos y expresados en las relaciones personales, así como un sentido común de “responsabilidad cívica”, que hacen de la comunidad algo más que un conjunto de individuos (Banco Mundial, 1998, traducción propia).

Ese “capital social”, que nos impulsa a construir valores y a apoyarnos mutuamente, debe nacer en la escuela. Sostiene Porter (2018) que el ingrediente fundamental de la inclusión no son los profesionales ni las familias, sino los otros niños y niñas. Junto con Towell, argumentan que

[...] todos los jóvenes construyen su “capital social”, es decir su propia red y empatía hacia una amplia gama de personas de edad similar que pueden ser importantes para las oportunidades que obtienen a medida que crecen y asumen roles de adultez en sus comunidades (Porter; Towell, 2017, p. 8).

Las escuelas inclusivas son capaces de cambiar las actitudes hacia la diferencia y sentar las bases para una sociedad más justa (Ainscow, 2016). Por el contrario, los centros segregados reducen las oportunidades de inclusión en la comunidad (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2018). En sintonía con esa visión, el Manual para Parlamentarios sobre la CDPD elaborado por la Organización de las Naciones Unidas es contundente respecto de que este paradigma

[...] contribuye a crear una sociedad que acepte sin dificultad y se sienta a gusto con la discapacidad, en vez de temerla. Cuando los niños con y sin discapacidad crecen juntos y aprenden, uno al lado del otro, en la misma escuela, desarrollan una mayor comprensión y respeto mutuos (ONU, 2007, p. 90).

La educación solo puede ser de calidad y cumplir su misión cuando evita todo tipo de etiquetamiento, estigmatización y prejuicio; cuando promueve que las personas históricamente excluidas refuercen su autoestima y tengan las herramientas para elegir su proyecto de vida y contribuir significativamente a sus comunidades; cuando asegura que las demás las conozcan y aprecien sus aportes; y cuando enseña a valorar la diversidad como una fuente de aprendizaje. En tal sentido, la OACNUDH declaró que

La educación inclusiva es importante desde el punto de vista social porque ofrece una plataforma sólida para combatir la estigmatización y la discriminación. Un entorno de enseñanza mixto que incluya a las personas con discapacidad permite que se valoren sus contribuciones y que se afronten y eliminen progresivamente los prejuicios y las ideas erróneas. La educación inclusiva también fomenta una educación de calidad para todos propiciando planes de estudios y estrategias de enseñanza más amplios que contribuyen al desarrollo general de las capacidades y las habilidades. Este vínculo entre la enseñanza y el desarrollo, cuando incluye a participantes diversos con un potencial distinto, introduce nuevas perspectivas para alcanzar los objetivos y la autoestima y empoderar a las personas para crear una sociedad basada en el respeto mutuo y los derechos (ONU, 2013, párr. 8).

La escuela debe ser aquel espacio en el que debe ocurrir lo que queremos que ocurra en la comunidad. Si queremos una sociedad sin discriminación, la escuela debe enseñar a no discriminar. Si queremos una sociedad no capacitista, la escuela debe enseñar que las personas con discapacidad importan y aportan. Si queremos una sociedad que valore la diversidad, es la escuela la que debe empezar por defenderla. Si las instituciones educativas quieren construir ciudadanía, asegurar la igualdad de oportunidades y fortalecer la democracia, la mejor habilidad que pueden enseñar es la convivencia. En palabras de la UNESCO (2005), las variaciones humanas y las diferencias son una parte natural y valiosa de la sociedad y deben reflejarse en las escuelas.

Resulta claro, entonces, que la inclusión hace a la esencia misma del derecho a la educación, y que fomentar la convivencia solo entre quienes se consideran “iguales” es un camino que no puede más que fracasar. Para los derechos humanos, la segregación siempre será un problema. Es momento de terminar con este *apartheid* naturalizado en el siglo XXI.

4 LA CONVENCION EN ACTO: ¿QUÉ DEBEN HACER LOS ESTADOS?

Luego de abordar el “qué” y el “porqué” de la educación inclusiva, cabe abocarse a reflexionar sobre el “cómo”. A continuación, se recorrerán brevemente las reformas que los Estados deben impulsar para transformar sus sistemas de enseñanza. Las medidas que se identifican en este apartado no pretenden ser exhaustivas, pero sí neurálgicas para remover las barreras que hoy condenan a las personas con discapacidad a tener trayectorias escolares de baja calidad.

En primer lugar, los gobiernos deben realizar una revisión integral de su normativa interna. En América Latina, salvo unas pocas excepciones, la legislación aún refleja una mirada patologizante de la discapacidad que conduce a vulnerar el derecho a la educación de este grupo. La CDPD establece con toda claridad que se deben adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en ella y para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad (artículo 4, incisos a y b). Por tal motivo, todas las disposiciones normativas que clasifiquen a ciertos estudiantes como “ineducables” (en general o en el sistema regular), que condicionen la asistencia a las escuelas ordinarias a sus presuntas “posibilidades”, que autoricen derivaciones a colegios especiales o que faculten a los agentes del sistema educativo a negar medidas de accesibilidad, apoyos y ajustes deben ser derogadas de inmediato.

Si bien la CDPD es jerárquicamente superior a las leyes locales, son estas últimas las que suele conocer e invocar el personal con injerencia en materia educativa. En ese contexto, la adecuación normativa es vital para modificar sus prácticas, así como para brindar a las personas con discapacidad y sus familias herramientas para exigir el pleno respeto de sus derechos.

En segundo lugar, los países de la región tienen una obligación esencial de la que la mayoría parece no haberse hecho cargo hasta el momento: deben

hacer de dos sistemas educativos, uno solo. Esto requiere el cierre de las instituciones especiales como espacios que escolarizan exclusivamente a niñas y adolescencias con discapacidad, y su transformación en escuelas generales o en centros de apoyo a la inclusión. El artículo 24 de la CDPD prohíbe expresamente que las personas con discapacidad sean excluidas de la enseñanza regular, por lo que el Comité CDPD instó a los gobiernos “a que transfieran recursos de los entornos segregados a los inclusivos” (ONU, 2016, párr. 70). Proclama este organismo que

[...] los Estados parte tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24. Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial (ONU, 2016, párr. 40).

Aun cuando se plantee que es una utopía, hay sistemas educativos que han demostrado que asegurar que las niñas con discapacidad crezcan en los mismos espacios es una meta absolutamente alcanzable.

A modo de ejemplo, cabe tomar la experiencia de la provincia canadiense de New Brunswick. A partir de una estrategia de fortalecimiento de las escuelas ordinarias que implicó transferirles recursos humanos y presupuestarios desde las modalidades segregadas, hace décadas que lograron cerrar allí los centros de educación especial (Narodowski *et al.*, 2023). Portugal también ha logrado avanzar en ese camino: a partir de un plan que se componía de 3 etapas a ser desarrolladas en 7 años, este país logró transformar las escuelas especiales en centros de recursos para la inclusión, los que se pensaron como una estructura de apoyo tendiente a proporcionar servicios complementarios a los ofrecidos por los colegios públicos (Narodowski *et al.*, 2023). También hay casos alentadores en Latinoamérica: con diferentes niveles de progreso, Brasil, Colombia y la provincia argentina de La Pampa han avanzado en la escolarización de las personas con discapacidad en establecimientos generales.

En estrecha conexión con el deber de cerrar las instituciones segregadas, se encuentra el de crear sistemas de apoyo que permitan que todos los alumnos y alumnas puedan aprender y participar sin discriminación en los entornos regulares de enseñanza. En los países que han avanzado en inclusión se han creado equipos interdisciplinarios al interior de las escuelas, que apoyan al cuerpo docente en lugar de trabajar aisladamente con los y las estudiantes, y también equipos extraescolares dependientes de distritos y regiones que

fortalecen las capacidades de los centros educativos para enfrentar los retos que se les presenten. Cabe destacar que en esos sistemas

Los apoyos son entendidos en sentido amplio, no como una persona, sino como un sistema interconectado y coordinado, que incluye a la familia, a los/as compañeros/as, a los/as maestros/as y otros/as profesionales y a los servicios comunitarios. Otras cuestiones que parecen ser esenciales para profundizar la inclusión son el énfasis en el desarrollo de metodologías flexibles, la valoración de los intereses y el potencial de cada alumno o alumna, el fomento de una cultura escolar participativa que tenga en cuenta las opiniones de estudiantes y familias, el trabajo colaborativo y las articulaciones eficientes con entidades externas, especialmente para favorecer las transiciones a la vida adulta (Narodowski *et al.*, 2023, p. 75).

Por otro lado, los Estados tienen la obligación de repensar críticamente y rediseñar sus sistemas de formación docente, asegurando que los y las profesionales de la enseñanza tengan herramientas teóricas y prácticas para enseñar a todo el alumnado. Esto no implica saber sobre diagnósticos, porque –como se señaló previamente– no todas las personas que comparten un diagnóstico aprenden igual, pero sí asegurar que conozcan el modelo social y la perspectiva de derechos de las personas con discapacidad, que deconstruyan la idea de “normalidad” y que puedan desarrollar habilidades en el marco de las pedagogías de la diversidad.

También deben impulsar la formación del funcionariado público. En los países de la región, las autoridades con injerencia en las políticas educativas suelen desconocer el significado y las implicancias de este derecho, lo que las lleva a legitimar prácticas de exclusión. En palabras del Comité CDPD,

Las autoridades de todos los niveles deben tener la capacidad, el compromiso y los recursos para aplicar leyes, políticas y programas de apoyo a la educación inclusiva. [...] Entre las capacidades, la comprensión y los conocimientos necesarios para poner en práctica las políticas y prácticas de educación inclusiva figuran: comprender el concepto del derecho a una educación inclusiva y sus objetivos, conocer las leyes y políticas internacionales y nacionales pertinentes, desarrollar planes y actividades de colaboración y asociación relacionados con la educación inclusiva en el plano local, apoyar, orientar

y supervisar a las instituciones educativas locales, dar seguimiento y evaluar (ONU, 2016, párr. 73).

Considerando que la educación inclusiva es un enfoque que debe permear en toda la sociedad, es, a su vez, esencial que los Estados impulsen campañas de comunicación para que las personas con discapacidad, sus familias y la población en general conozcan este derecho y sean capaces de promoverlo, exigirlo y defenderlo.

Asimismo, es imprescindible que desarrollen mecanismos eficaces que permitan erradicar las prácticas discriminatorias que ocurren en el ámbito de la educación. Los gobiernos deben fortalecer los sistemas de control de las entidades que prestan servicios educativos, en particular de aquellas de gestión privada, que suelen invocar su derecho de admisión como justificativo para excluir estudiantes con discapacidad, cuando en verdad tales libertades no las autorizan a discriminar ni las sustraen del cumplimiento de la normativa vigente. Además, tienen la obligación de poner a disposición de las personas con discapacidad y sus familias procedimientos de reclamo rápidos, efectivos, independientes y accesibles. De no existir estos dispositivos de control, denuncia y sanción se genera una cultura de la impunidad. Un contexto en el que discriminar estudiantes con discapacidad no tiene costo alguno impide transformar el *statu quo*.

Ninguna de las políticas antedichas puede implementarse sin redefiniciones presupuestarias y un esquema de financiamiento adecuado. Pero contrariamente a lo que puede pensarse, la implementación del artículo 24 no tiene por qué implicar mayores costos, sino que lo esencial es que el dinero destinado a los entornos segregados se transfiera al sistema general. El gasto en sostener o fortalecer las escuelas especiales sin un plan de transición es lisa y llanamente gasto ilegal, que viola el principio de progresividad vigente en materia de derechos económicos, sociales y culturales, consagrado en el artículo 4.2 de la CDPD y en otros tratados internacionales.

No menos importante es que se produzca y publique información robusta sobre la situación educativa de las personas con discapacidad. A modo de ejemplo, los Estados deben saber (y hacerle saber a la comunidad) cuántas personas con discapacidad están excluidas del sistema educativo formal, cuántas asisten a escuelas especiales y cuántas a las generales; cuáles son los tipos de apoyos disponibles y los niveles de demanda insatisfecha; qué están aprendiendo los alumnos y alumnas con discapacidad y cómo lo están haciendo; cuáles son sus tasas de abandono escolar, repitencia y egreso. El artículo 31 de la Convención establece el

deber de recopilar información adecuada para formular y aplicar planes de acción que promuevan los derechos de las personas con discapacidad. Esta es la única manera de elaborar programas basados en evidencia y de medir sus niveles de efectividad.

Por último, es sencillamente imposible avanzar sin garantizar la participación de las personas con discapacidad en el proceso de diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas educativas. La obligación de crear espacios de consulta surge en forma expresa del artículo 4.3 de la CDPD, pero más allá del deber jurídico de hacerlo, asegurar el involucramiento activo de este grupo en el ciclo de la política pública cumple dos propósitos adicionales. En primer lugar, incrementa la calidad de los planes de acción, porque nadie puede expresar la naturaleza y el impacto de las barreras mejor que quienes las han experimentado y, por tal motivo, son las personas con discapacidad quienes están en mejores condiciones de saber cómo removerlas. En segundo lugar, se constituye como un mecanismo de reparación histórica: frente a décadas de silenciamiento y opresión, escuchar lo que tienen para decir equivale a permitirles ser, de una vez por todas, las protagonistas de sus vidas.

5 REFLEXIONES FINALES

Como se expresó al comienzo, este artículo pretendió ser un pequeño aporte en el camino de explicitar el “qué”, el “porqué” y el “cómo” de la educación inclusiva. Se planteó a lo largo de estos párrafos que la inclusión no es una alternativa para los Estados, y que si no se toman esa meta en serio, estarán incumpliendo una obligación jurídica, renunciando a brindar una educación de calidad y condenando a generaciones enteras a seguir viviendo en sociedades desiguales.

Repensar críticamente las bases sobre las cuales se edificaron nuestros sistemas educativos y las lógicas de normalización y estandarización que continúan gobernándolos es un imperativo. Hoy, como desde hace décadas, son múltiples las formas en las que las escuelas, tanto generales como especiales, discriminan a las personas con discapacidad. Prohibiciones en el ingreso, derivaciones a instituciones segregadas, exclusión de actividades escolares y extraescolares, diseño de planes de enseñanza basados en el modelo del déficit, imposición de evaluaciones que no contemplan medidas de accesibilidad y apoyos, negativa a entregar títulos primarios y secundarios, entre otras. Todas ellas se naturalizan día tras día.

Cada vez que se incurre en este tipo de prácticas se transmite un mensaje a la comunidad educativa y, por lo tanto, también a la comunidad en general: el mensaje es que las niñas y niños con discapacidad no son dignos de habitar la escuela a la que van sus hermanos, vecinos y amigos; que su presencia allí no es relevante; que no pueden compartir con otros que “no son como ellos”; que sus deseos y sus futuros nos dan lo mismo. Y como resultado, tenemos, por un lado, personas que “construyen visiones de sí devaluadas, coherentes con las miradas que el exterior les devuelve” (Cobeñas, 2021, p. 33); y, por el otro, sociedades que las inferiorizan y que, lejos de valorar la diversidad, la rechazan.

Una educación que enseña la exclusión es un oxímoron, una contradicción en los términos. Necesitamos que las personas con discapacidad sean reconocidas por las demás. Que su existencia y su vida sean vistas. Que sus modos de ser, de pensar, de sentir estén presentes y sean valorados. Porque, en definitiva, solo si crecemos juntos aprenderemos a vivir juntos.

La lucha por la educación inclusiva es, en definitiva, una lucha por construir un tejido social diferente. Porque el antídoto para el capacitismo, como para el heterocispatriarcado, el racismo, la xenofobia, el clasismo y todos los paradigmas que históricamente oprimieron a poblaciones que se salían de “la norma” o de “lo deseable”, es la educación. Pero no la educación que contribuyó a crear esas cosmovisiones, sino una distinta. Una que haga de lo heterogéneo su motor y de la justicia social su razón de ser.

BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA EUROPEA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. **Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature.** Odense: Denmark, 2018.

AINSCOW, Melvin. Diversity and equity: A global education challenge. **New Zealand Journal of Educational Studies**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 143-155, 2016. Disponible en: <https://eprints.gla.ac.uk/203225/1/203225.pdf> . Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

BANCO MUNDIAL. **The Initiative on Defining, Monitoring and Measuring Social Capital:** Overview and Program Description. Social Capital Initiative Working Paper n. 1. Washington, DC: Banco Mundial, 1998.

CALDERÓN-ALMENDROS, Ignacio. Deprived of human rights. **Disability & Society**, [s. l.], v. 33, n. 10, p. 1666-1671, 2018. Disponible en: <https://www.ignaciocalderon.uma.es/deprived-of-human-rights/>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

COBEÑAS, Pilar. Escuela y personas con discapacidad: integración y des-integración en tiempos de inclusión. **Memoria Académica**: Archivos de Ciencias de la Educación, [s. l.], v. 12, n. 13, e042, 2018. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9385/pr.9385.pdf. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

COBEÑAS, Pilar. Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. In: COBEÑAS, Pilar *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 28-103.

COBEÑAS, Pilar *et al.* Necesitamos conocer el diagnóstico de los y las estudiantes para saber si se les puede enseñar. Debates y discusiones sobre los diagnósticos en la escuela desde la perspectiva de la educación inclusiva. In: REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LATINOAMÉRICA (RREI). **Derribar mitos, construir inclusión**. [S. l.]: RREI, 2023. p. 8-27.

DESCLAB COLOMBIA. Más allá del diagnóstico. 8 ideas para desmedicalizar el salón de clase. **DescLAB Colombia**, 2019. Disponible en: www.desclab.com/post/superar-el-diagnostico. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

NARODOWSKI, M. (dir.) *et al.* **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. Buenos Aires: RREI; CEPE, 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, A/RES/61/106**. [S. l.]: ONU, 2006. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crpd_SP.pdf. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **De la Exclusión a la Igualdad. Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad**. Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo. Ginebra: ONU, 2007. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación.** Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/25/29. [S. l.]: ONU, 2014. Disponible en: <https://docs.un.org/es/A/HRC/RES/25/20>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRPD/C/GC/4.** [S. l.]: ONU, 2016. Disponible en: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-4-Articulo-2-4-Educación-inclusiva.pdf>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Guidelines for Inclusion.** Ensuring Access to Education For All. París: UNESCO, 2005. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi, 2008.

PORTER, Gordon. La educación de calidad y la educación inclusiva son dos caras de la misma moneda. **Fundación UNICAP**, 2018. Disponible en: <https://www.fundacionunicap.org/talleres-y-jornadas/gordon-porter-la-educacion-de-calidad-y-la-educacion-inclusiva-son-dos-caras-de-la-misma-moneda/>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

PORTER, Gordon; TOWELL, David. **Promoviendo la educación inclusiva.** Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación. [S. l.]: Inclusive Education Canada y Centre for Inclusive Futures, 2017. Disponible en: <https://citizen-network.org/uploads/attachment/592/promoviendo-lae-ducacin-inclusiva.pdf>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

PUTNAM, Robert. **Bowling Alone.** The Collapse and Revival of American Community, Nueva York: Simon and Schuster Paperback, 2000.

El modelo social y de derechos humanos de la discapacidad¹²

Agustina Palacios

Doctora en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid. Investigadora Adjunta en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Directora del Grupo de Investigación Interdisciplinario sobre Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. aguspalacios@hotmail.com

¹² Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto “Acción Estratégica en Retos de los Derechos Humanos y del Estado de Derecho” de la Universidad Carlos III de Madrid.

1 MODELOS DE ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD

Parece importante preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de discapacidad. Si bien en la actualidad la discapacidad debe ser abordada desde una mirada holística que tenga muy en cuenta su origen social, aún existen resabios de modelos y perspectivas que hace falta recordar para, de este modo, poder superarlos. Así, es posible distinguir al menos tres modelos de tratamiento que, a lo largo del tiempo, se ha dispensado a las personas con discapacidad: el modelo de prescindencia, el modelo médico/rehabilitador y el modelo social¹³.

1.1 Desde una mirada que prescinde hacia una que rehabilita

Un primer modelo ha sido denominado de *prescindencia*. Situado históricamente en la antigüedad clásica y el Medioevo, desde este paradigma se asigna un motivo religioso a las causas que dan origen a la discapacidad y las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que –por lo desgraciadas– sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide *prescindir* de las personas a través de la aplicación de políticas que hoy se denominarían eugenésicas, o situándolas en el espacio destinado a los *anormales* y a las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento en el que, asimismo, son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

Un segundo modelo se conoce como modelo médico/rehabilitador de discapacidad. Aunque sus primeros síntomas datan de los inicios del mundo moderno, la consolidación –sobre todo en el ámbito legislativo–, puede ser situada en los inicios del siglo XX, al finalizar la Primera Guerra Mundial (Stiker, 1999). En este momento, la discapacidad comenzó a ser relacionada

13 El desarrollo de un estudio sobre estos modelos puede encontrarse en Palacios (2008), De Asís Roig (2011) y Cuenca Gómez (2011a).

con los heridos de guerra y empezó a ser vista como una insuficiencia, una *deficiencia* a ser erradicada. La filosofía que inspira el modelo médico/rehabilitador considera que las causas que originan la discapacidad derivan de las limitaciones individuales –*deficiencias*– de determinadas personas, a quienes se las describe a partir de un déficit orgánico o funcional. El centro del problema se sitúa en la persona –con sus *deficiencias* y dificultades–, a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física, mental o sensorialmente. En concordancia con la definición del “problema”, las respuestas se centran exclusivamente en las “limitaciones” que tiene la persona, que es caracterizada como *desviada* de una supuesta norma estándar y, por dicha razón (sus desviaciones), se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social.

En consecuencia, el tratamiento de la discapacidad se encuentra encaminado a conseguir la cura, una mejor adaptación de la persona o un cambio en su conducta. La discapacidad es abordada exclusivamente dentro de la legislación de la asistencia y seguridad social o como parte de ciertas cuestiones del derecho civil relacionadas con la incapacitación y la tutela. La atención sanitaria se considera la materia fundamental y en el ámbito de las políticas públicas se centralizan los esfuerzos en la modificación y reforma de la política de atención a la salud, la institucionalización, la educación especial y el empleo protegido.

La perspectiva médico-rehabilitadora ha sido criticada por diversas razones, pero, principalmente, se le reprocha que el supuesto éxito de la integración que se persigue dependa de una variedad de estrategias de asimilación, reflejando la existencia de una ideología a la que Sticker (1999, p. 12) denomina: el “ideal social de la goma de borrar –*the social ideal of erasure*–”. Así, el pasaporte de la integración pasa a ser la desaparición o, mejor dicho, el ocultamiento de la condición (es decir, de la diferencia). La persona con discapacidad es considerada *desviada* de un supuesto estándar de normalidad desconociendo que la configuración de lo estándar no es neutral, sino que se encuentra sesgada a favor de los parámetros físicos, sensoriales, mentales y/o intelectuales de quienes constituyen el estereotipo culturalmente dominante.

1.2 Hacia una mirada que visibiliza la construcción social en la discapacidad

Es posible situar el nacimiento del modelo social a principios de la década de los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos e Inglaterra, cuando

activistas con discapacidad y organizaciones de personas con discapacidad se unieron para condenar su estatus de “ciudadanía de segunda clase” (Barnes; Mercer, 2003, cap. 1).

En el ámbito teórico, desde la sociología se elaborarían las bases que darían justificación a un diferente modo de abordar la discapacidad: el modelo social, desde el cual se entiende que las causas que dan origen a la discapacidad son preponderantemente sociales. La discapacidad es el resultado de la *interacción* entre la condición de una persona (una diversidad física, mental, intelectual o sensorial) y las barreras sociales que la limitan y/o impiden vivir una vida en sociedad. Así, desde la filosofía del modelo social, deja de explicarse la discapacidad de manera reduccionista como una “limitación” de la persona para explicarla dentro de un contexto social como resultado de la *interacción* entre la persona y el entorno (o desde las “limitaciones” de la sociedad) (Broyna, 2023).

Por ende, si se considera que las causas que originan la discapacidad son preponderantemente sociales, las soluciones no deben centrarse exclusivamente en las condiciones de la persona, sino dirigirse a la sociedad. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores que sustentan los derechos humanos; esto es: la dignidad; la libertad entendida como autonomía –en el sentido de desarrollo del sujeto moral– que exige que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; la igualdad inherente a todo ser humano –incluyendo la diferencia–, la cual asimismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas, y la solidaridad (De Asís Roig, 2004).

Ello ha generado una nueva perspectiva hacia la persona con discapacidad, considerándola, en primer lugar, como ser humano con los mismos derechos y dignidad que los demás, y, en segundo lugar, como una persona con diversidad funcional que, en determinadas circunstancias, requiere medidas específicas para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos, en igualdad de condiciones con el resto de las personas (Palacios, 2008).

1.3 Deconstruyendo/reconceptualizando la discapacidad

La deconstrucción de la discapacidad exige reconceptualizarla como un “problema socio-político, cuya causalidad estructural se sitúa en el régimen de organización social, económica, política y cultural vigente en una sociedad y en un momento histórico determinado” (Mareño Sempertegui, 2006, p. 2). El modelo social de discapacidad visibilizó las causas sociales, culturales y contextuales de la discapacidad (Palacios, 2008). Y, hoy en día, no es posible

ignorar tres facetas o dimensiones que interaccionan y deben estar presentes en cualquier análisis sobre la materia (Broгна, 2023).

La primera es la *condición de discapacidad*, que es la dimensión personal. El modo en que se defina y conciba esta condición sin duda tendrá incidencia en la identidad de la persona. Si la mirada surge exclusivamente desde un diagnóstico médico como el de deficiencia, entonces se convierte en una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía (Ferreira, 2008). Y, sin duda, desde dicha concepción aislada se hace muy difícil construir una identidad¹⁴. En cambio, si esta dimensión surge desde la observación y el reconocimiento de la diferencia humana, la identidad será configurada en términos descriptivos y no negativos. Es por ello que se propone el término diversidad funcional en remplazo del término “deficiencia”, o “padecimiento” porque de este modo se elimina la connotación negativa sobre las palabras que aluden a las características de un ser humano (Palacios; Romañach, 2007).

La segunda dimensión a tener en cuenta es la *situación de discapacidad*. La dimensión interrelacional, situacional y dinámica, que surge cuando entran en juego las barreras sociales (Broгна, 2023). Esta situación es, en verdad, la que “discapacita”, restringe y/o impide el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones con las demás personas. Ha sido puesta de manifiesto desde el activismo político y el modelo social de discapacidad desde la década de los años setenta del siglo pasado.

La tercera dimensión es la *posición* de discapacidad, que es estructural. Se sitúa en las representaciones, en las valoraciones, en la cultura, siendo el resultado de nuestros prejuicios y estereotipos (Broгна, 2023). Es necesario, por ende, tomar conciencia de que la posición de discapacidad está relacionada con el valor que le asignamos a esa condición y a esa situación. Y como expresa Ferreira (2008, p. 4), la representación social de la discapacidad no suele ser la de la diversidad, sino la de la deficiencia, de la minusvalía asimilada al déficit, a lo “anormal”, a la incapacidad¹⁵.

Para revertir esta situación es importante volver a traer al debate la condición personal –diversidad funcional–, deconstruyendo la perspectiva médica desde el relato vivencial de sus protagonistas. La deconstrucción del mismo concepto de discapacidad desde una mirada transdisciplinar requiere introducir, en la política de la discapacidad, la experiencia de la

14 Distinto es el caso de las personas sordas que se consideran pertenecientes a una minoría cultural y lingüística (Cuenca Gómez, 2011b).

15 Ferreira (2008) ha propuesto el término de alter-valía para contrarrestar esa percepción y concepción.

diversidad funcional desde el relato de quienes son sus protagonistas. Y uno de los mayores desafíos en esta instancia es la construcción de una identidad de las personas con discapacidad desde el propio movimiento que *trascienda* la condición como biológica, natural y deficitaria. A dicho fin, se hace necesario profundizar la concepción del tema como cuestión de derechos humanos.

2 PERSPECTIVA DE DISCAPACIDAD Y ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

Aplicar una perspectiva de discapacidad y un enfoque de derechos humanos tiene consecuencias de mucha trascendencia para el análisis de la educación, que comienzan por volvernos conscientes del capacitismo imperante en una sociedad de la cual formamos parte.

2.1 Sobre la perspectiva de discapacidad

La perspectiva de discapacidad puede concebirse como una herramienta conceptual y procedimental que entiende y pretende visibilizar que la situación de desigualdad estructural en la que se encuentran inmersas las personas con discapacidad es la consecuencia de barreras físicas, comunicacionales, actitudinales y hasta legales que impiden el ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad. Sin duda, es un instrumento necesario y obligatorio a la hora de diseñar e implementar políticas públicas que incorporen las transformaciones que se han dado durante las últimas décadas en materia de discapacidad y que, asimismo, promuevan una igualdad inclusiva y transformativa (ONU, 2018).

Contar con una perspectiva de discapacidad implica mirar y poder ver a la persona con discapacidad integrando tres dimensiones (condición, situación y posición). Es decir, visibilizando que la persona viene enfrentando barreras sociales que, en ciertos casos, se traducen en cadenas que arrastra a lo largo de su vida en todos los ámbitos que pretende habitar. Una situación de desigualdad y discriminación estructural que no es posible seguir ignorando y a la que no le caben respuestas neutras, dado que esa falaz neutralidad es justamente la que reproduce esta desigualdad. Querer y poder verlo nos obliga a deconstruirnos, a modificar mecanismos, normas,

prácticas y valores que reproducen la desigualdad estructural porque, de lo contrario, formaremos parte de su origen. La necesidad de incorporar una perspectiva de discapacidad en todos los ámbitos de la vida en sociedad abarca tanto cuestiones materiales o de contenido, como aspectos formales y/o procedimentales.

En relación con los contenidos (aspectos materiales), la perspectiva de discapacidad requiere una mirada que impulse el modelo social, el abordaje de la discapacidad como cuestión de derechos humanos, la perspectiva de interseccionalidad, la exigencia de superar el capacitismo y el diseño universal (esto es pensar en una sociedad teniendo en cuenta un universo real de personas y situaciones frente a lo que se requiere profundizar en asegurar condiciones de accesibilidad que garanticen el ejercicio de los derechos sin discriminación por motivo de discapacidad).

Con respecto a los procedimientos (aspectos formales), exige garantizar condiciones de accesibilidad, adoptar ajustes, sistemas de apoyo; promover y habilitar la participación de las personas con discapacidad, afianzar una transversalidad que pueda incorporar la perspectiva de discapacidad de manera intersectorial en todos los ámbitos de la vida que se encuentran abarcados por la política pública¹⁶.

En materia de acceso a cualquier procedimiento (de salud, educativo, de justicia...), contar con perspectiva de discapacidad conlleva la obligación de asegurar la participación de las personas con discapacidad en todas las instancias y/o procedimientos, para lo cual resulta imperativo garantizar la accesibilidad de dichas instancias y/o procedimientos mediante condiciones de accesibilidad, ajustes de procedimiento y sistemas de apoyo. La ausencia de una perspectiva de discapacidad puede derivar en que el proceso reproduzca una aplicación estereotipada no solo del derecho, sino también a la hora de evaluar pruebas, comportamientos, necesidades y potencialidades de las personas involucradas, así como en el momento de considerar el contexto (México, 2013).

2.2 Sobre el enfoque de derechos humanos

Aplicar perspectiva de discapacidad lleva implícito el enfoque de derechos humanos. En los últimos años se viene defendiendo el surgimiento de un “modelo de derechos humanos” de la discapacidad (Degener, 2017) que se ha manifestado en el ámbito del derecho internacional de los derechos humanos, en el contexto de la labor del Comité de Naciones Unidas sobre los

¹⁶ Un mayor desarrollo de estos conceptos en el contexto del acceso a la justicia puede encontrarse en Palacios (2020a).

Derechos de las Personas con Discapacidad, en varias de sus Observaciones Finales¹⁷. También en la mayoría de sus Observaciones Generales hasta la fecha (con la excepción de algunas que utilizan el término “enfoque de derechos Humanos”)¹⁸. Se han sumado a esta perspectiva otros organismos del sistema universal de protección¹⁹.

En lo particular, no se comparte la idea de hablar de un “modelo” de derechos humanos (en el sentido de paradigma). Sumado a ello, que dicho “modelo” se presente como superador del modelo social puede acarrear el riesgo de invisibilizar la lucha del movimiento de personas con discapacidad. Si se permite el paralelismo, el modelo social significa para el movimiento de discapacidad algo similar a lo que implica el feminismo para el movimiento de mujeres. Las diferentes olas del feminismo han permitido su propia revisión y deconstrucción. Al igual que el feminismo, el modelo social está siendo revisado por sus voces protagonistas (modelo de la diversidad, estudios críticos, teoría crip, derecho a la locura, etc.). El modelo social nace de la sociología, es un paradigma social, y el movimiento de vida independiente es un movimiento social. Ambos se han nutrido recíprocamente y deberían continuar haciéndolo²⁰.

El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual que, desde el punto de vista normativo, se basa en las normas internacionales de derechos humanos y, desde el punto de vista operacional, se encuentra orientado a su promoción y protección. Uno de sus principales propósitos es analizar las desigualdades y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2004). Un enfoque basado en los derechos humanos identifica a las y

[...] los titulares de derechos y aquello a lo que tienen derecho, y a los correspondientes titulares de deberes y las obligaciones

17 Cfr. Observaciones Finales sobre el Informe Inicial de Argentina (Octubre de 2012), CRPD/C/ARG/CO/1, Párr. 7-8; Observaciones Finales sobre el Informe Inicial de China CRPD/C/CHN/CO/1, (Octubre de 2012), 2012, Párr... 9-10, 16, 54.

18 Cfr. Observación General Nro. 3 sobre Mujeres y Niñas con Discapacidad, o la misma OG7, menciona, por un lado, el “modelo”, pero, por otro, el “enfoque” de derechos humanos: “2. La participación activa e informada de todas las personas en las decisiones que afectan a sus vidas y derechos está en consonancia con el enfoque de derechos humanos en los procesos de adopción de decisiones en el ámbito público y garantiza una buena gobernanza y la responsabilidad social”.

19 Como la Relatoría de Discapacidad de Naciones Unidas y el Alto Comisionado para las Naciones Unidas.

20 Por razones de espacio no es posible desarrollar aquí en profundidad las razones. Sin embargo, pueden encontrarse en: Palacios (2020b).

que les incumben, y procura fortalecer la capacidad de los titulares de derechos para reivindicar éstos y de los titulares de deberes para cumplir sus obligaciones (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2004, p. 15).

El diseño de políticas públicas con un enfoque en derechos humanos implica abandonar la simple concepción de que al Estado solo se le imponen obligaciones y limitaciones, ya que el Estado también debe desarrollar políticas que coadyuven a la plena realización de los derechos.

Asumir la discapacidad desde el enfoque de los derechos humanos exige concebir a las personas con discapacidad como sujetos de derecho (no como objeto de políticas asistenciales). Requiere, asimismo, incorporar una serie de características (igualdad, universalidad, interdependencia, indivisibilidad) y principios específicos (propersona, progresividad, efectividad), como también ciertos valores que sustentan los derechos humanos (dignidad, igualdad y solidaridad). Demanda aplicar estándares del derecho internacional de los derechos humanos que sirvan de guía a la hora de construir políticas y estrategias de desarrollo. De hecho, cabe afirmar que, en el estado actual de los derechos humanos, existe la obligación jurídica de diseñar políticas sociales con enfoque de derechos humanos (De Asís Roig, 2023). Todo ello requiere implementar un marco conceptual y procedimental que imponga mecanismos de seguimiento y responsabilidad. A partir de allí se estructura un andamiaje conceptual, pero a la vez teórico-operativo, que identifica diversos mecanismos de seguimiento y responsabilidad que involucren a los actores políticos, sociales y económicos en el proceso de definición de políticas, incorporando el principio de igualdad y no discriminación, como también de responsabilidad (Pautassi, 2010).

3 CONCEPTOS Y PRINCIPIOS RECTORES DE LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CDPD)

La CDPD persigue

[...] promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades

fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente (ONU, 2006, art. 1).

Desde dos principios fundamentales –dignidad inherente y no discriminación–, uno de sus objetivos fundamentales ha sido *adaptar* las normas pertinentes de los tratados de derechos humanos existentes al contexto específico de la discapacidad (Quinn, 2006). Contiene 50 artículos en los que aborda los derechos sustantivos desde una cláusula antidiscriminatoria.

El tratado refleja el modelo social de discapacidad desde su Preámbulo, al reconocer 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 (ONU, 2006, preámbulo e inc. e).

La conceptualización del modelo social también aparece en el artículo 1, al establecer 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 (ONU, 2006, art. 1).

Se enfatizan dos cuestiones esenciales. La primera, que la discapacidad es un concepto en evolución. Y la segunda, que la discapacidad es el resultado de diversidades funcionales individuales de las personas –el tratado las denomina deficiencias– y barreras *actitudinales* y del entorno. Se resalta que estas barreras limitan y hasta impiden la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto. Por otro lado, es importante destacar que la definición que la Convención asume no es cerrada, sino que *incluye* a las personas mencionadas, por lo que se entiende que este artículo debe interpretarse como un piso a partir del cual cualquier otra interpretación que beneficie o amplíe su marco protector debe ser aplicada (Palacios, 2008).

La definición de “discriminación por motivos de discapacidad” expresa que será:

[...] 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 condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Esto incluye todas las formas de discriminación, y, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (ONU, 2006, art. 2).

Los ajustes razonables son, según la Convención,

[...] 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 o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006, art. 2).

Esta definición, de la mano con el artículo 5 sobre Igualdad y No Discriminación prohíbe la “discriminación por motivos de” discapacidad. Ello implica reconocer que las personas pueden ser discriminadas “por motivo de” discapacidad no teniendo ellas mismas una discapacidad, pero siendo tratadas de manera discriminatoria por considerarse que tienen una discapacidad. De este modo, se pone el acento sobre el fenómeno de la discriminación más allá de las condiciones de la persona (Quinn, 2006). Por otro lado, aquellas personas que pueden ser susceptibles de tener una discapacidad, también pueden llegar a ser tratadas de manera discriminatoria “por motivo de” discapacidad, aunque no la tengan actualmente. En este caso, nuevamente, si se mantiene la atención en el fenómeno de la discriminación, entonces tiene sentido afirmar que esta categoría también entraría dentro del marco protector del derecho antidiscriminatorio esbozado por la Convención. Asimismo, puede haber otras personas que no tengan una discapacidad, pero que trabajen o se encuentren asociadas con personas que la tengan. Ello incluiría, por ejemplo, a la madre o padre de un niño o niña con discapacidad, que estuviera intentando reubicarse en el mercado de trabajo, o afiliarse a un sistema pago de salud dentro de un plan familiar. Dichas personas corren el riesgo de ser tratadas de manera discriminatoria “por motivo de la discapacidad” de sus familiares, aunque ellas no tengan una discapacidad.

Asimismo, la Convención considera que la discriminación puede generarse como consecuencia de 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 condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Por

tanto, al momento de evaluar un acto, una práctica o una norma, no resulta relevante ni es causal de eximición la falta de voluntad de discriminar, porque lo que marca la CDPD es evaluar si el “efecto” tiene como resultado la vulneración del goce o ejercicio de un derecho en igualdad de condiciones (Palacios, 2008).

El modelo social y la perspectiva de derechos humanos se encuentran, asimismo, reflejados en los principios recogidos por la Convención, que resultan de suma importancia a la hora de elaborar políticas, interpretar o aplicar sus cláusulas, como también para indagar en los derechos que el instrumento protege, y en las obligaciones que establece. Según el artículo 3, estos son:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; e) La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (ONU, 2006, art. 3).

Los principios citados son un faro y un parámetro a tener en cuenta tanto al momento de interpretar como de aplicar la CDPD (Palacios, 2008). El inciso a) se refiere a tres principios o valores que se encuentran íntimamente relacionados: dignidad, autonomía e independencia. El resto del texto desarrolla distintas manifestaciones del derecho a la igualdad, que incluyen la no discriminación, la inclusión de la diferencia, la participación, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, y dos intersecciones. La primera se refiere a la condición de mujer y la segunda, a la de las niñas (Palacios; Iglesias; Fernandez, 2020).

4 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A LA LUZ DE LA CDPD

El derecho a la educación inclusiva envuelve diversas dimensiones. Entre otras, el derecho humano a la educación en igualdad de condiciones

y sin discriminación, así como los derechos humanos en el contenido de la educación, y la práctica actitudinal de los derechos humanos en el funcionamiento cotidiano interior de los establecimientos educativos (Salvioli, 2009).

En el marco del derecho internacional de los derechos humanos, la educación se encuentra reconocida en una serie de instrumentos y tratados²¹. Dichos instrumentos reconocen el derecho de todas las personas a la educación. Sin embargo, a partir de la CDPD es donde se reconoce no solo el derecho a la educación a secas, sino el derecho a una educación “inclusiva” (ONU, 2006, art. 24).

El contenido del derecho no se agota con la garantía de cualquier tipo de educación, sino de una que sea inclusiva. Así lo ha definido la Observación General n.º 4 (ONU, 2016a) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que aborda el significado de un “sistema de educación inclusivo”, que concibe la inclusión como un proceso que requiere la transformación del “sistema educativo” y que involucra a la totalidad de actores (alumnado, cuerpo docente y no docente). Esto, a su vez, requiere dinamismo y flexibilidad para alcanzar una participación efectiva, instrucción personalizada y pedagogía inclusiva (ONU, 2006).

La Observación General n.º 4 (ONU, 2016a) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (OG4) ha desarrollado el contenido y alcance jurídico del derecho, y las obligaciones consecuentes. Ha dejado en claro, también, que garantizar el derecho a la educación es una cuestión tanto de acceso “como de contenido”, y que los esfuerzos deben encaminarse a fomentar el respeto de una amplia gama de valores, como la comprensión y la tolerancia (ONU, 2001). Por ende, la educación inclusiva debe tener por objeto promover el respeto mutuo y el valor de todas las personas, creando entornos educativos en los que el enfoque educativo, la cultura de la institución educativa y los propios planes de estudios reflejen el valor de la diferencia (ONU, 2016a, párr. 15).

Esto último tiene íntima relación con la incorporación de contenidos curriculares que contemplen los distintos aspectos de la discapacidad desde la perspectiva de derechos, acorde con las disposiciones de la CDPD y el paradigma del modelo social. Es decir, una educación inclusiva entendida como la formación de niñeces y adolescencias, y de personas ciudadanas para respetar, proteger y promover los derechos de las personas con discapacidad.

21 Entre otros, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención contra toda forma de Discriminación Racial, la Convención para la eliminación de toda Forma de Discriminación contra la mujer, y la Convención de Derechos del Niño. Asimismo las Normas y la Declaración de Salamanca.

Asimismo se enfatiza que, para las personas con discapacidad, es central que los/las profesionales con quienes tratan en los distintos aspectos de su vida cuenten con una suficiente preparación para brindarles un servicio adecuado, respetando su voluntad y en concordancia con los mencionados estándares establecidos por la CDPD y el modelo social.

La OG4 destaca esta cuestión e incluso la define como

[...] barreras que impiden a las personas con discapacidad acceder a la educación inclusiva [...] 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 (ONU, 2016a, párr. 4a).

Asimismo “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” (ONU, 2016a, párr. 4e).

Por ello, 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 (ONU, 2016a, párr. 9).

Ahora bien, para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, las personas con discapacidad deben tener “acceso” en igualdad de condiciones que el resto de personas, lo que también implica un acceso sin discriminación por motivo de discapacidad. Esto nos conduce al valor, principio y derecho de igualdad, entendida como una igualdad inclusiva.

Ha expresado el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que la igualdad inclusiva se desarrolla a lo largo de toda la Convención, ampliando y detallando el contenido de la igualdad en las siguientes dimensiones:

a) una dimensión redistributiva justa para afrontar las desventajas socioeconómicas; b) una dimensión de reconocimiento para combatir el estigma, los estereotipos, los prejuicios y la violencia, y para reconocer la dignidad de los seres humanos y su interseccionalidad; c) una dimensión participativa para reafirmar el carácter social de las personas como miembros de grupos sociales y el reconocimiento pleno de la humanidad

mediante la inclusión en la sociedad; y d) una dimensión de ajustes para dar cabida a la diferencia como aspecto de la dignidad humana (ONU, 2018, párr. 11).

En este escenario de inclusión entra en juego una herramienta tan conveniente como imprescindible: la accesibilidad, entendida como “una condición previa y un medio para lograr la igualdad de hecho para todas las personas con discapacidad” (ONU, 2018, párr. 40). El Comité en su OG4 ha expresado que los artículos 9 –accesibilidad– y 24 –educación– se encuentran íntimamente vinculados.

La accesibilidad es una condición previa para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente y en pie de igualdad en la sociedad. [...] Los modos y medios de enseñanza deben ser accesibles y la actividad docente debe llevarse a cabo en entornos accesibles. Todo el entorno de aprendizaje de los alumnos con discapacidad debe diseñarse de tal forma que fomente la inclusión. La educación inclusiva es también un instrumento eficaz para la promoción de la accesibilidad y el diseño universal (ONU, 2016a, párr. 49).

5 ACCESIBILIDAD UNIVERSAL, LOS AJUSTES RAZONABLES Y APOYOS

La accesibilidad universal, los ajustes razonables y las medidas y sistemas de apoyo forman parte del contenido esencial del derecho a una educación inclusiva. Es sabido que las barreras que enfrentan las personas con discapacidad a la hora de ejercer sus derechos son la consecuencia del diseño de una sociedad pensada solo para una persona estándar (cuyo modelo, entre otras condiciones, suele ser caracterizado a partir de un hombre sin discapacidad). Para eliminar estas barreras, la CDPD plantea algunas estrategias que requieren una mirada amplia e inclusiva de la diversidad humana.

La principal estrategia es la accesibilidad universal, que es la condición que garantiza que todas las personas puedan, accedan y participen. Se encuentra implícita para el ejercicio de los derechos y forma parte de su contenido esencial (De Asis Roig *et al.*, 2007). Para alcanzar esta condición de accesibilidad se cuenta con dos estrategias complementarias. El diseño universal y los ajustes razonables. El primero consiste en concebir o proyectar,

desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas. Mediante la técnica del diseño universal se aspira a la realización de la accesibilidad universal. Es un medio, un instrumento, una actividad, dirigida al alcance de dicho fin (ONU, 2006, art. 2). Los ajustes razonables son aquellas medidas destinadas a adaptar el entorno a las necesidades específicas de ciertas personas que, por diferentes causas, se encuentran en una situación especial que no ha podido ser prevista a través del diseño universal. Estas medidas tienden a facilitar la participación en igualdad de condiciones.

Deben sumarse al contenido del derecho a una educación inclusiva, como medidas para su accesibilidad, los sistemas de apoyos. Los entornos educativos deben ser accesibles y disponer de apoyos adecuados. El artículo 24 establece la obligación de prestar “el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”, como también que 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” (ONU, 2016a, párr. 12c).

Los apoyos a las personas con discapacidad comprenden, en las palabras de la Relatora de Naciones Unidas,

[...] una amplia gama de intervenciones de carácter oficial y oficioso, como la asistencia humana o animal y los intermedios, las ayudas para la movilidad, los dispositivos técnicos y las tecnologías de apoyo. También incluye la asistencia personal; el apoyo para la adopción de decisiones; el apoyo para la comunicación, como los intérpretes de lengua de señas y los medios alternativos y aumentativos de comunicación; el apoyo para la movilidad, como las tecnologías de apoyo o los animales de asistencia; los servicios para vivir con arreglo a un sistema de vida específico que garanticen la vivienda y la ayuda doméstica; y los servicios comunitarios. Las personas con discapacidad también pueden precisar apoyo para acceder a servicios generales como los de salud, educación y justicia, y utilizar esos servicios (ONU, 2016b, párr. 14).

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha señalado lo siguiente respecto al derecho al apoyo de los alumnos con discapacidad:

Para dar cumplimiento al artículo 24, párrafo 2, apartado d), los alumnos con discapacidad deben tener derecho a recibir el apoyo necesario que les facilite su formación efectiva y les permita desarrollarse en pie de igualdad con los demás. El apoyo en lo relativo a la disponibilidad general de los servicios y las instalaciones en el sistema educativo debería garantizar que los alumnos con discapacidad puedan desarrollar su potencial al máximo proporcionando, por ejemplo, personal docente, consejeros escolares, psicólogos y otros profesionales pertinentes de los servicios sanitarios y sociales que dispongan de la formación y el apoyo debidos, así como el acceso a becas y recursos inancieros (ONU, 2016b, párr. 32).

Finalmente, el Comité ha remitido a su Observación General n.º 1 (ONU, 2001, párr. 50) sobre el igual reconocimiento como persona ante la ley, destacando

[...] que la educación inclusiva ofrece a los alumnos con discapacidad, en particular a aquellos con discapacidades psicosociales o intelectuales, la oportunidad de expresar su voluntad y sus preferencias. Los Estados parte deben velar por que la educación inclusiva contribuya a fomentar la confianza de los alumnos con discapacidad en el ejercicio de la capacidad jurídica, prestando el apoyo necesario en todos los niveles de la enseñanza, entre otros fines para reducir las futuras necesidades de servicios de apoyo si así lo desean.

Todas estas facetas o dimensiones de la accesibilidad universal (como condiciones, medidas, ajustes y/o apoyos) deben ser configuradas como parte del contenido esencial del derecho a la educación inclusiva. Y las obligaciones que produce, en términos de estándares, ajustes razonables y apoyos personalizados, se extienden a los espacios físicos, a las relaciones comunicativas, a las barreras actitudinales, a los métodos de enseñanza, a los planes de estudio, a las formas de evaluación y a todas las prácticas pedagógicas y didácticas y se extiende –o debe extenderse– a la inclusión de la perspectiva de discapacidad y derechos humanos como paradigma, como herramienta analítica, como marco teórico y metodológico en los diferentes ámbitos y escenarios educativos (Correa-Montoya; Rúa-Serna, 2018).

6 A MODO DE CONCLUSIÓN: EL MODELO SOCIAL DE DISCAPACIDAD Y EL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El Comité destaca, a través de la OG4, la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión:

La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones²². La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión (ONU, 2016a, párr. 11).

Si pensamos en paralelismos, el sistema de exclusión educativa podría ser contextualizado dentro del modelo de prescindencia (impidiendo o denegando el acceso de personas con discapacidad a los sistemas educativos). El modelo médico/rehabilitador ha ido fluctuando, sosteniendo, por un lado,

22 Véase ONU (2013).

un sistema de segregación educativa en el cual se separa a niñas con discapacidad, muchas veces agrupándolas, además, en función de “tipos de deficiencias”. Pero también es posible situar dentro de este modelo a la denominada “integración” educativa, la cual es concebida exigiendo que sean las personas con discapacidad quienes deban adaptarse a los sistemas educativos preestablecidos.

Sin duda, el modelo social de discapacidad aboga por un sistema de educación inclusiva en el que niñas y niños con discapacidad puedan tener acceso a las mismas oportunidades de desarrollo que los niños y niñas sin discapacidad. Esto incluye muchas áreas –como la educación, pero también las actividades de ocio, juegos, deportes y demás– que deben encontrarse en condiciones de poder ser aprovechadas por niñas y niños con discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto. Es decir, todas aquellas actividades que resultan ser imprescindibles para el desarrollo tanto físico, como psicológico, y social de las niñas y los niños con o sin discapacidad.

Esto se encuentra íntimamente relacionado con el principio de accesibilidad universal según el cual todos los productos, entornos, procesos, bienes y servicios deben cumplir con los requisitos necesarios para poder ser utilizados por todas las personas de la forma más autónoma y natural posible. Esta condición cumple un papel esencial para poder asegurar a los niños una infancia en sociedad más allá de cualquier diferencia funcional. En este sentido, la manera en que se aborda la educación pasa a ser una cuestión fundamental. A diferencia del modelo rehabilitador, que busca que las personas, especialmente las niñas y niños, se normalicen a través de una educación especial o integrada, el modelo social aboga por una educación inclusiva. La visión de integración que propugna el modelo rehabilitador se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades. Las personas, las y los docentes y las niñas deben recibir una educación que les enseñe a aceptar y tolerar a aquellas personas supuestamente desviadas de la normalidad. La visión de inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación –y en la sociedad–, sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia.

Por otro lado, los beneficios de una educación inclusiva no se restringen a niñas y niños con discapacidad. Estudios han puesto de relieve los beneficios personales, sociales y económicos de una educación inclusiva (De Lorenzo García, 2003). En definitiva, desde el modelo social se resalta que una educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética

de la escuela. No requiere simplemente que las y los docentes adquieran nuevas habilidades, sino que también exige un compromiso. No basta con aceptar la diferencia, sino que es necesario valorarla. Lo que hace falta –en definitiva– es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad (Arnaiz, 2003; Coll; Miras, 2001; Echeita, 2006; Echeita; Simón, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

ARNAIZ, P. **Educación inclusiva**: una escuela para todos. Málaga: Aljibe, 2003.

BARNES, Colin; MERCER; Geof. **Disability**. United Kingdom: Polity, 2003.

BROGNA, Patricia, Una noción triádica: condición, situación y posición de discapacidad. **Revista Andamios**, Ciudad de México, v. 20, n. 52, p. 333-362, 2023. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v20n52/2594-1917-anda-20-52-333.pdf>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

COLL, César; MIRAS, Mariana. Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús; MARCHÉSI, Álvaro (ed.). **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 2001. v. 2. p. 331-356.

CORREA-MONTOYA, Lucas; RÚA-SERNA, Juan Camilo. La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. **Revista Derecho del Estado**, [s. l.], n. 41, p. 97-128, 2018. Disponible en: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/5315>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

CUENCA GÓMEZ, Patricia. Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. **Papeles El Tiempo de los Derechos**, [s. l.], n. 3, p. 1-16, 2011a. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/b437d05f-dae4-414d-88ae-e1068de52d19/content>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

CUENCA GÓMEZ, Patricia. **Estudios sobre los Derechos de las Personas Sordas**. Madrid: Dykinson, 2011b.

DE ASIS ROIG, R. *et al.* **La accesibilidad Universal en el Derecho**. Madrid: Dykinson, 2007.

DE ASIS ROIG, Rafael. Sobre el modelo social de la discapacidad: críticas y éxito. **Papeles el Tiempo de los Derechos**, [s. l.], n. 1, p. 1-2, 2011. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/e2147eb5-efb1-4a04-a30a-e1f6d81144f6>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

DE ASIS ROIG, Rafael. La discapacidad desde el enfoque de derechos humanos. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DERECHOS HUMANOS DERECHOS HUMANOS Y DISCAPACIDAD, 6., 2023. **Anais [...]**. Valencia: Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, 2023. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/13c69e0f-b091-4007-9e69-f0585bdcaa76/content>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

DE ASÍS ROIG, Rafael. La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, elección, Derecho y Poder. In: CAMPOY, Ignacio (ed.). **Los derechos de las personas con discapacidad, perspectivas sociales, jurídicas y filosóficas**. Madrid: Dykinson, 2004. p. 59-73.

DEGENER, Theresia. A New Human Rights Model of Disability. In: DELLA FINA, Valentina; CELA, Rechere; PALMISANO, Gisueppe (ed.). **The United Nation Convention on the Rights of Person with Disabilities: A Commentary**. London: Springer, 2017. p. 42-59.

DE LORENZO GARCÍA, R. **El futuro de las personas con discapacidad en el mundo**. Desarrollo humano y Discapacidad. Madrid: Fundación ONCE, Ediciones del Umbral, 2003.

ECHEITA, Geraldo. **Educación para la inclusión**. Educación sin exclusiones. Madrid: Morata, 2006.

ECHEITA, Geraldo; SIMÓN, C. La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. In: LORENZO, Rafael de; BUENO, Luis Cayo Pérez Bueno. **Tratado sobre Discapacidad**. Madrid: Thomson & Aranzadi, 2007. p. 1103-1133.

FERREIRA, Miguel Ángel. La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. **Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales**, Roma, v. 17, n. 1, p. 1-13, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101716.pdf>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

MAREÑO SEMPERTEGUI, Mauricio, **La discapacidad en la dimensión académica de la Universidad Nacional de Córdoba**. Una aproximación diagnóstica. Departamento de Discapacidad de la Central de Trabajadores

Argentinos (CTA), Programa de Promoción de la Investigación, Secretaría de Investigación y Postgrado, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2006. Disponible en: <https://www.aacademica.org/ixjornadasaepa/99>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

MÉXICO. Suprema Corte de Justicia de la Nación. **Protocolo para juzgar con perspectiva de género**. Haciendo realidad el derecho a la igualdad. Ciudad de México: Suprema Corte de Justicia de México, 2013. Disponible en: https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/protocolos/archivos/2022-01/Protocolo%20para%20juzgar%20con%20perspectiva%20de%20genero_2022.pdf. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS. **Los derechos humanos y la reducción de la pobreza**. Un marco conceptual. Nueva York; Ginebra: Naciones Unidas, 2004. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/PovertyReductionsp.pdf>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Comité de los Derechos del Niño. **Observación General n.º 1 sobre los propósitos de la educación**. [S. l.]: ONU, 2001. Disponible en: <https://www.right-to-education.org/es/resource/crc-observaci-n-general-1-art-culo-29-1-los-prop-sitos-de-la-educaci-n>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observación General n.º 3 sobre las mujeres y las niñas con discapacidad**. CRPD/C/GC/3, 25 nov. 2016. Disponible en: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observaci%C3%B3n-3-Art%C3%ADculo-6-mujeres-y-ni%C3%B1as.pdf>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Consejo de Derechos Humanos. **Informe del Relator Especial sobre la cuestión de los derechos de los niños: A/HCR/25/29, 2013**. [S. l.]: ONU, 2013. Disponible en: <https://docs.un.org/es/A/HRC/25/29>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, A/RES/61/106**. [S. l.]: ONU, 2006. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crpd_SP.pdf. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adotada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.** Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf . Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.** Adotada en la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), 16 diciembre 1966. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. CERD/C/GC/37.** ONU, 2025. Disponible en: <https://docs.un.org/es/CERD/C/GC/37>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Adotada en la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 diciembre 1979.** Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Convención sobre los Derechos del Niño. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.** Disponible en: https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.** Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observación General n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRPD/C/GC/4. [S. l.]: ONU, 2016a.** Disponible en: <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2019/01/Observacion-4-Articulo-2-4-Educación-inclusiva.pdf>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observación General n.º 6 sobre la igualdad y la no discriminación del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRDP/C/G/C/6.** [S. l.]: ONU, 2018. Disponible en: <https://docs.un.org/es/CRPD/C/GC/6>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. **Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. A/HRC/58, 20 de diciembre de 2016.** [S. l.]: ONU, 2016b. Disponible en: <https://docs.un.org/es/A/HRC/34/58>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina.** CRPD/C/ARG/CO 1, octubre de 2012. Párrs. 7-8. Disponible en: <https://www.refworld.org/es/pol/obspais/crpd/2012/es/103014>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Observaciones finales sobre el informe inicial de China.** CRPD/C/ARG/CO 1, octubre de 2012. Párrs. 9-10, 16, 54. Disponible en: https://www.ohchr.org/en/documents/concluding-observations/crpdccchnco1-concluding-observations-initial-report-china-adopted?utm_source=chatgpt.com. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

PALACIOS, Agustina; ROMANÑACH, Javier. **El modelo de la Diversidad.** Madrid: Diversitas, 2007.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Madrid: Cinca, 2008.

PALACIOS, Agustina. Una senda de tierra fértil en el largo y arduo camino hacia una igualdad inclusiva. Una sentencia con perspectiva de discapacidad y enfoque de derechos humanos. **Revista Derecho de Familia y las Personas**, [s. l.], n. 4, p. 1-14, 2020a. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/174433>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

PALACIOS, Agustina. Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones – ligeras brisas – frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. **Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos, Red Iberoamericana de Expertos sobre la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad**, v. 4, p. 12-42, 2020b. Disponible en: <https://repositorio.pucp.edu.pe/items/cc641a13-c9ed-4c64-85dd-3a894b0ce323>. Fecha de acceso: 3 set. 2025.

PALACIOS, Agustina; IGLESIAS, María Graciela; FERNANDEZ, Sylvia E. **Situaciones de discapacidad y derechos humanos**. Buenos Ayres: Thomson Aranzadi, 2020.

PAUTASSI, Laura. **El aporte del enfoque de derechos a las políticas sociales**. Una breve revisión. Santiago de Chile: CEPAL, 2010.

QUINN, Gerard. **The UN Human Rights of Persons with Disabilities Treaty**. A Blueprint for Disability Law & Policy Research and Reform. Conferencia pronunciada en Dublin, National Disability Authority, Annual Research Conference, el 16 de noviembre de 2006.

SALVIOLI, Fabián. **La universidad y la educación en el siglo XXI**: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria. San José: IIDH, 2009.

STIKER, Henri-Jacques. **A History of Disability**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999.

La sala de clases: un espacio abierto a las diferencias

Inés Dussel

Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison. Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV), México. idussel@cinvestav.mx

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN PROBLEMA COMPLEJO Y DE LARGA DATA

Quiero partir de una premisa: la expansión de los sistemas educativos modernos se ha dado bajo el signo de la inclusión. La idea de que toda la población debe escolarizarse para acceder a ciertos saberes básicos que son requeridos para su participación en la sociedad se afirmó como aspiración a fines del siglo XVIII, y durante el siglo XIX y XX se concretó en la construcción de sistemas o redes de escuelas destinadas a educar a las nuevas generaciones, y, a veces, también a las poblaciones adultas.

Esta inclusión se pensó, en la mayoría de los países latinoamericanos, en la clave de una escolarización común, homogénea y homogeneizante, que ofreciera a las nuevas generaciones un mismo conjunto de saberes y disposiciones para integrarse en la sociedad nacional. Entre esos saberes, estaba el de una lengua nacional (el español o el portugués) que excluía otras lenguas –ya fuera las de las comunidades indígenas o de poblaciones migrantes– y, entre las disposiciones, se privilegiaban las que afirmaban un cuerpo “normal”, definido desde los parámetros de la ciencia moderna. La diferencia era considerada como anomia, anormalidad, problema a superar y abatir.

Hay, sin embargo, una tensión que vuelve a estos procesos de inclusión más complejos y contradictorios. Además de la inclusión homogeneizante, las sociedades democráticas modernas sostuvieron un ideal igualitario que ha sido formulado y procesado de maneras diversas en distintos contextos. En las sociedades europeas y latinoamericanas, la construcción de sociedades modernas se hizo sobre la base de la tensión entre el impulso igualitario (lo que Alexis de Tocqueville llamó la “destrucción continua de las jerarquías”) y la reafirmación de la desigualdad económica y política propia de las sociedades capitalistas. Esta tensión atravesó al sistema educativo de manera clara, ya que tuvo que responder tanto a las demandas de inclusión como a la selección y jerarquización de la población. La meritocracia fue una forma de armonizar ambas demandas: los que triunfaban eran aquellos que tenían talento y se esforzaban por hacerlo, y eso justificaba o legitimaba las exclusiones (Viñao Frago, 2023).

Esta tensión entre inclusión y jerarquización/exclusión a veces está amortiguada y silenciada, y en otros momentos se torna explosiva y genera

resentimiento y rencores. Señala François Dubet (2003), para el caso francés, que esta tensión pudo tramitarse de manera relativamente armónica en tanto se incrementaban las oportunidades económicas y sociales; los jóvenes tenían empleo sin importar sus diplomas escolares y nadie culpaba a la escuela por el desempleo. En cambio, en muchos países latinoamericanos el crecimiento del sistema educativo no siempre se acompasó con los ritmos de crecimiento económico o con más oportunidades de movilidad social. De hecho, algunos autores hablan de un comportamiento contracíclico del sistema escolar (Feijóo, 2003): cuando hubo crisis y contracción del mercado de trabajo, la población se volcó a la escolaridad como una apuesta a futuro, probablemente también incentivada por el carácter público y gratuito de la escuela en la mayoría de los países de la región. Es decir, el vínculo entre expansión económica y expansión escolar no siguió un solo patrón y se entrelazó con otras dinámicas e historias, algunas de las cuales se refieren en las páginas que siguen.

Desde la segunda posguerra, los sistemas educativos se propusieron ofrecer más oportunidades a todos los sectores sociales y democratizar y pacificar las sociedades, y eso implicó el desarrollo de nuevos programas y estrategias. El ideal de la escuela como espacio homogéneo, distante de las familias pero integrador en esa proximidad de la convivencia, diferenciador de las inteligencias y los talentos pero contenedor de todos los ciudadanos, empezó a quebrarse en las décadas de 1950 y 1960, con la crítica a su función reproductora de las desigualdades y a las distancias que establecía.

Quiero detenerme en dos de esas estrategias de expansión de la escolarización que intentaban transformar algunos de los principios constitutivos con los que se habían organizado los sistemas escolares a fines del siglo XIX.

Uno de esos programas o estrategias fue la transformación de la institución escolar, tanto en sus contenidos (de la escuela segmentada a la escuela unificada o comprehensiva) como en sus pedagogías. El reconocimiento de que el camino de la casa a la escuela implicaba un abismo entre códigos y referencias culturales que construía una jerarquía que no se acababa en la puerta del edificio escolar, sino que se amplificaba en su interior, dio pie a propuestas curriculares y pedagógicas que hasta ese entonces habían sido relativamente marginales y que, a partir de las décadas de 1960 y 1970, buscaron abrir la escuela a los sectores populares. Como señala Rancière (2003, p. v) en *El maestro ignorante*, los reformadores progresistas plantearon una educación “más convivencial, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las clases desfavorecidas”. Este giro tenía como intención reducir las brechas y achicar las distancias entre la escuela

y los sectores populares; a nivel pedagógico, algunos de sus movimientos se plantearon bajar al maestro de la tarima y convertirlo en guía, promotor o compañero, hablarle de tú, abolir los uniformes y vestirse ‘de civil’, así como poner bajo sospecha la lección y poner, en el centro, la actividad del alumno. En conjunto, pueden leerse como una suerte de revuelta contra una forma de vínculo pedagógico jerárquico que privilegiaba ciertas posiciones epistemológicas (distancia, contemplación, reflexión, moderación) y ciertas disciplinas (las ciencias y las humanidades occidentales) sobre otros saberes y formas de conocer.

Una segunda estrategia fue crear servicios de atención a las diferencias, lo que permitió darle lugar a demandas más extensas de educación y, sobre todo, de adaptación a perfiles y trayectorias diferentes. La mayor parte de las veces, esas diferencias estaban estructuradas en relación a los paradigmas de “normalidad” y eran concebidas en términos de déficit, desventaja o inferioridad, ya sea en términos de capacitismo (distinguiendo a las “discapacidades” y proponiendo circuitos de escolarización alternativa), géneros, etnias o razas; es lo que Skliar (2008) llama “diferencialismo”. Esta forma de pensar la diferencia también alcanzó a los programas de atención a las desigualdades, que, en algunos casos, convirtieron a los pobres en una categoría cultural e identitaria antes que en un agrupamiento vinculado a las desigualdades de ingreso y bienes. Algunos antropólogos han hablado de este proceso como el paso de los *inapropiados inaceptables* a los *subordinados tolerables*, o también del “indio permitido” (Hale, 2004). Por ejemplo, en algunos países se dio la integración de la indigeneidad en las escuelas con dos características: una definición esencialista que la glorifica en el pasado preeuropeo y la desvitaliza en el presente, y su asociación al asistencialismo estatal, como sujeto de la asistencia y no del derecho. Esta inclusión de las diferencias no se produjo desde una relación igualitaria, sino desde una visión paternalista y desigualitaria.

En las últimas décadas hubo y hay otras propuestas con relación a las políticas y las pedagogías de las diferencias, pensadas como conjunto plural, que han mostrado otros caminos posibles, que será el foco de la última sección de este trabajo. Pero antes quiero detenerme en analizar la sala de clases como un espacio específico donde las tensiones entre la identidad común y las diferencias se han sentido de manera particular. A través de un abordaje histórico y filosófico, quiero desplegar algunos de los supuestos sobre la identidad y la diferencia que fueron estructurantes de la pedagogía moderna como un modo de acercarnos a los problemas y desafíos que enfrentamos hoy para hacer del salón de clases un espacio abierto a las diferencias.

LA CONFIGURACIÓN DE LA SALA DE AULA MODERNA: LA EQUIVALENCIA ENTRE INCLUSIÓN Y HOMOGENEIZACIÓN

El salón de clases es un espacio singular que propone formas de trabajo y encuentro entre cuerpos, generaciones, saberes y artefactos de la cultura. Según su etimología, que viene desde el griego y el latín, *aulé* designaba a un patio cercado donde se hacían ceremonias, un espacio público delimitado para una performance colectiva, que después se trasladó a los patios de las cortes o palacios, o los patios de las casas. También había otro sentido que era el de marmita o cazuela. En los dos casos, se hace referencia a un continente, un contenedor que aloja algo, un ritual o nutriente, y alude a símbolos y materialidades. El sentido de patio para hacer ceremonias se conserva todavía en muchos países del norte de Europa, donde la denominación *Aula*, en latín, sigue nombrando a los espacios educativos ceremoniales, salones de actos y espacios de reunión.

Durante el medioevo y la modernidad temprana, el aula empezó a ser equivalente al salón de clases, y aquí puede hacerse una precisión que importa para los debates actuales. En el *Diccionario de Autoridades* de 1726, se señala que el aula es la “estancia donde el Profesor o catedrático enseña a los estudiantes la ciencia y facultad que profesa” (Dussel; Caruso, 2000, p. 26). Era menos habitual que se usara este término para las escuelas elementales, en parte porque las escuelas tenían mayoritariamente una sola habitación, o bien carecían de espacios específicos (se enseñaba en las casas de los maestros).

Sin embargo, la idea de salón de clases remite tanto a la estancia o espacio como a los grupos de estudiantes. Ya desde la antigüedad, los estudiantes se organizaban en *classis*, grupos generalmente organizados por su procedencia geográfica o social. En cambio, desde el siglo XVI las “clases” empezaron a organizarse según su desempeño o mérito. Por ejemplo, en las escuelas parisinas del siglo XVI hay clases que van del 8º al 1ero (siendo la primera la más avanzada en edad y en conocimientos, una nomenclatura que todavía se conserva en las escuelas francesas). Se difundió la idea de un profesor por clase, una materia por clase, y cada clase tenía un nivel de conocimientos y un examen que delimitaba el pasaje de una clase a otra (quincenal, semestral, anual) (Castagnet-Lars, 2018). Es decir, el aula se afirmó tanto un espacio físico como un espacio de interacción grupal.

Desde el siglo XIX, el aula se organizó a partir de los principios de gradualidad (homogeneidad del grupo escolar) y simultaneidad (todos prestan atención o hacen un trabajo similar coordinado por un maestro o profesor). El aula moderna fue central para las estrategias de escolarización en esos siglos, que extendieron formas de pensar la educación y la transmisión de la cultura en todos los sectores sociales y en distintos ámbitos de la vida. Siguiendo a Foucault, en el libro *La invención del aula* (Dussel; Caruso, 2000), escrito con Marcelo Caruso, sostuvimos que el aula fue el ámbito privilegiado para un tipo de poder político que se planteaba alcanzar simultáneamente *a todos y a cada quien*: el aula era un espacio común, colectivo, homogeneizante, pero era también un espacio donde podía abordarse (incluso conformarse) una individualidad que, en ese momento, era considerada solamente en su distancia respecto a los paradigmas de lo normal.

Este último es un aspecto crítico para repensar al aula como un espacio abierto a las diferencias. Para ello, quiero proponer algunas reflexiones que trae la filosofía política sobre la identidad y la diferencia, y luego volver a la historia educativa para identificar cómo fue que se inferiorizaron, subordinaron y hasta se excluyeron las diferencias. Retomo, por esta razón, algunos argumentos que desplegué en un trabajo anterior (Dussel, 2004), donde profundicé en este tema.

Puede decirse que el movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas o sexuales, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”, identidades políticas o religiosas,). Este “nosotros” siempre implica un “ellos”, que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para algunas personas. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es saber cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas; por ejemplo si esas fronteras son porosas o si se las congela como necesarias y eternas.

Las afirmaciones precedentes pueden sonar obvias, pero involucran un debate con tradiciones que señalan que las identidades son productos “naturales” y esenciales de la humanidad. Siguiendo al politólogo William Connolly (1991), la identidad siempre se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen en relación con una serie de diferencias socialmente reconocidas; la diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. Sin embargo, el terreno

en el cual afirma este carácter único es inestable y resbaladizo. Aunque no puede desechar a la diferencia para poder ser, la identidad es vulnerable a la tendencia a convertir la diferencia en una total otredad para poder, así, asegurar su propia certidumbre. Por lo tanto, “la identidad está en una relación compleja, política, con las diferencias que busca fijar” (Connolly, 1991, p. 64). Connolly (1991) subraya que la diferencia puede ser pensada como una identidad distinta que es complementaria, negativa, o incluso amenazante, y también puede rechazarla y condenarla al plano de lo impensable e invisible.

Desde esta perspectiva, y también siguiendo a Tom Popkewitz (1991), identidad y diferencia –tanto como inclusión y exclusión– no son conceptos opuestos, sino entrelazados, y pueden ser tratados como un concepto singular que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas. La diferencia, o la exclusión, no solo existen dentro de las identidades que incluyen, como este ‘afuera’ constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación. Aún los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar (Popkewitz, 1991) y aún las identidades más inclusivas, como la nación o la democracia, pueden ser altamente excluyentes, como lo han probado en el pasado. Por otro lado, estos son procesos históricos y contingentes: la identidad en la que queremos incluir no es el producto de una “voz interior” que es innata en los seres humanos, o de una “evolución natural” de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado. Por lo tanto, la fijación de la diferencia como negativa o amenazante, su congelamiento como pura enemistad o maldad, es una decisión ética, política, histórica y, por lo tanto, abierta a cuestionamiento y cambio.

Volviendo a la historia de la educación, puede verse cómo la equivalencia entre inclusión, igualdad y homogeneización tuvo como consecuencia que las diferencias se cristalizaran como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si la identidad común sostiene que somos todos iguales, y ello se define no solo por la abstracción legal de equiparar a todos los ciudadanos, sino también porque todos se comporten de la misma manera, hablen el mismo lenguaje, tengan idénticas referencias culturales y aprendan lo mismo, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado el grado de civilización de la nación. En esta subordinación y exclusión de las diferencias aparecieron una variedad de jerarquías,

clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad.

Puede volverse, ahora, a interrogar los paradigmas de lo normal ya referidos más arriba en este texto. Para ello, es útil retomar la categoría de “normalizadores” que la historiadora de la educación argentina propuso para una serie de pedagogos laicos y católicos de ese país, quienes hacia fines del siglo pasado impusieron un modelo de enseñanza-aprendizaje que tendría vastas repercusiones hasta nuestros días (Puiggrós, 1990). Esta pedagogía se basó en la creación de una norma o cuadrícula general en términos de la cual se podía medir a cada uno de los individuos, e identificar si cumplía con ella o se desviaba del parámetro común. Así, la norma suponía la idea de que había que “corregir” al individuo desviado, ya sea vía el castigo o vía la adopción de estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse. La pedagogía se convirtió en algo normativo: prescribía cuál era la conducta “natural” y esperable, y, por lo tanto, generaba y producía lo anormal, la transgresión, la desviación. No es casual que sea en esta época que aparece la clasificación de los alumnos según sus capacidades, y que se confine a los “anormales” en instituciones especiales. Nótese el lenguaje que se utiliza para referirse a los “desviados”: “deficientes”, “anormales”, “dis-capacitados”. Todos estos calificativos solo adquieren sentido cuando se los compara con un individuo “normal”. Esta perspectiva pedagógica llevó, muchas veces, a adoptar formas casi militares de organización del trabajo; se hablaba en esa época de una “táctica escolar” que ordenaba el conjunto del aula en un sistema de jerarquías para volver dóciles a los cuerpos.

Como señala Puiggrós (1990), había también otras voces en las aulas y en el sistema educativo que pugnaban por pedagogías más democráticas. Entre ellas, se destacan algunas corrientes de la Escuela Nueva, movimiento renovador de la pedagogía de principios del siglo XX, que buscó hacerle lugar a la pluralidad de las experiencias infantiles y darle más espacio a la autonomía y la creatividad. En algunos casos, esto llevó a una fuerte individualización de la propuesta pedagógica; si en la pedagogía normalizadora el énfasis estaba en la homogeneización para que todos llegaran al mismo punto o siguieran el mismo camino, en estas vertientes escolanovistas el “para todos” quedó desplazado por el interés del desarrollo y la expresión individuales. El trabajo escolar valioso era el de cada individuo y no el del colectivo.

El escolanovismo supuso una primera ruptura de la pedagogía normalizadora homogeneizante, aunque su articulación de la noción de diferencia se afirmó, las más de las veces, en distinciones psicológicas y biológicas que esencializaban a las infancias y negaban la importancia de las condiciones

sociales y culturales; tampoco pusieron a discusión la operación de las categorías que producían las diferencias, con el resultado de terminar abogando por el respeto a las diferencias individuales sin cuestionar el *status quo*.

Otra ruptura, ya mencionada en la primera sección de este artículo, se dio a partir de la segunda posguerra, cuando se le demandó al sistema educativo que fuera más inclusivo y asumiera formas más convivenciales y cercanas a los saberes populares y a las demandas y necesidades locales. Esto fue llevando a un desplazamiento del ideal burocrático y abstracto de igualdad educativa (Hunter, 1998), hacia un ideal de inclusión localizada, adaptada, organizada según el gusto del público. Destaco la idea de adaptación al gusto del público porque me interesa poner de relieve la cadena de asociaciones entre adaptación local –audiencia–, consumo de masas, entre lo público y los públicos consumidores, que fue dándose en paralelo a lo largo del siglo XX. La formación de una audiencia televisiva fue simultánea a la democratización de muchas relaciones sociales, y a la inclusión de muchos sectores postergados a la esfera pública y al consumo de masas (Meyrowitz, 1985). Si bien las relaciones entre ciudadanía y consumo son complejas (García Canclini, 1995), es importante señalar que hay una tensión importante entre, por un lado, lo que trae la demanda pedagógica de que el aula le haga lugar a distintas historias, experiencias y saberes, el crecimiento de la lógica mercantil en las relaciones políticas y la ocupación de lo público por esa lógica, y, por otro lado, el proyecto de la escolarización asentado en un ideal inclusivo e igualitario. En esta tensión, los dos primeros elementos terminaron aliándose y confluyendo, mientras que el tercero fue declinando cada vez más. No es casual, entonces, que cada vez sea más fuerte el reclamo de que la escuela adopte formas no escolares, a veces incluso familiares, y que se adapte a lo que demandan los individuos y las comunidades.

No pueden dejar de mencionarse otras experiencias que tuvieron lugar durante el siglo XX, que afirmaron posibilidades alternativas para la educación. En este caso, no se trataba de hacerle lugar a las diferencias individuales, sino de canalizar experiencias comunitarias que reconocían otras epistemologías y principios educativos. Varias de ellas se articularon a movimientos sociales de grupos indígenas y quilombolas. Hay que decir que, si bien hubo experiencias educativas autónomas previas, es sobre todo a partir de las décadas de 1980 y 1990 que estas alternativas se afirman, entre otras cuestiones asociadas a movimientos de democratización y postdictaduras que expandieron la noción del derecho a la educación en nuevas direcciones (véase, entre otros, Fonseca; Barros, 2016; Paladino, 2015). Este es el foco del siguiente apartado.

LAS BÚSQUEDAS DE OTROS CAMINOS EN TORNO A LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA

En las últimas décadas, se afirmaron algunas otras búsquedas tanto en la política educativa como en las instituciones escolares que buscaron pensar en una igualdad no homogeneizante, que pueda darle lugar a la diferencia y la alteridad. Esto trajo aperturas políticas y teóricas para pensar otras articulaciones posibles entre igualdad y diferencias.

Varios de los gobiernos post-neoliberales que surgieron en América Latina ensayaron experiencias más igualitarias de diseño de las políticas y también en su concreción (McGuirk, 2015). No es posible pensar en estas políticas públicas al margen de las historias y las luchas de organizaciones sociales, de género, culturales y étnicas en los distintos países, que hicieron avanzar una agenda de derechos que iba más allá de una inclusión económica y reclamaba un reconocimiento político, identitario y cultural. En este nuevo ciclo de política pública, la igualdad no homogeneizante se definió como una tarea social, política y pedagógica de primera importancia y dio lugar a distintas experiencias de transformaciones curriculares y pedagógicas muy ricas y relevantes (ver, entre otros, Dussel, 2015; Plá, 2016).

La obligación de incluir constituyó un impulso para pensar y ensayar propuestas. Entre otros logros de estos años, pueden destacarse: la experimentación con nuevos formatos escolares, el incremento de la participación social; el ingreso de nuevos saberes a la escuela como los de las epistemologías indígenas en el caso de Bolivia, Ecuador y, más recientemente, México; la introducción de la educación por la paz, los derechos humanos y la educación sexual integral en Colombia y Argentina; la búsqueda por descolonizar los saberes en Brasil; y programas o acciones concretas que quisieron dar la voz y visibilidad a posiciones o actores hasta entonces marginados, por ejemplo a través de experiencias que combinaron arte e inclusión, como las Orquestas Juveniles en varios países del Cono Sur.

Al mismo tiempo, es importante señalar que también siguió teniendo presencia una visión de las diferencias desde la perspectiva de las carencias y déficit, no solo económicas, sino también culturales y afectivas. En un contexto de fuertes desigualdades, la demanda de inclusión igualitaria se combinó con el asistencialismo y un requerimiento de mayor cuidado hacia las infancias y adolescencias. Más allá de que la escuela se haya visto

obligada a sumarse a otras instituciones que dan de comer, distribuyen ropa y garantizan condiciones mínimas de bienestar a los sectores más excluidos, habría que cuestionar si este asistencialismo no reproduce una idea de las diferencias como una desigualdad que no tiene remedio. Cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Puede verse allí un eco de la vieja cultura escolar normalizadora que condenaba a muchos grupos escolares a un lugar inferiorizado y estrecho.

Hay, sin embargo, políticas públicas, educadores y escuelas que encuentran otros márgenes de acción en esas condiciones. Listo algunos ejemplos que pude observar en los últimos años en las instituciones escolares. Hay escuelas situadas en lugares de alta precariedad socioeconómica que no dejan de proponer saberes que no son útiles para su empleabilidad como, por ejemplo, talleres de poesía del siglo XX, para encontrar en esas poéticas otras posibilidades de expresión que afirmen la dignidad de la vida y ensanchen las experiencias culturales. Hay escuelas en contextos de alta violencia y conflictividad donde se organizan encuentros entre las madres de los alumnos y los policías de la zona para buscar que dialoguen y no se criminalice a los alumnos; en esas experiencias, hay cuidado, responsabilidad y preocupación por garantizar la vida, a la par de la intención de generar espacios de diálogo como forma de resolver los conflictos. Hay escuelas donde se producen actos escolares plenos de contenido y de emotividad, lejos de la repetición mecánica del ritual, que saben de la importancia de participar y dejarse conmover por un acontecimiento común e importante para todos los ciudadanos; se reafirma un horizonte colectivo y no solamente el de la comunidad o el interés inmediato. Hay escuelas donde los directivos dejan que los alumnos organicen concursos para premiar a sus profesores, y estos alumnos son capaces de darle el premio de “profesora ausente” a la docente que más faltó en el año para señalarle con ese gesto la importancia de su dimisión a enseñarles; en ese reclamo, habilitado desde una autoridad que los valora, se abre la posibilidad de un vínculo más relevante y cercano entre docentes y estudiantes. Hay escuelas en las que se organizan talleres de cine, de fotografía, de periodismo, de computación, de proyectos tecnológicos, donde logran articularse propuestas creativas que permiten trazar otras trayectorias y recorridos que los que preanuncia la idea de “destino irremediable de la pobreza”, o la del confinamiento a la propia identidad subordinada, apenas tolerada.

Por qué algunas escuelas se animan a ensayar propuestas y pedagogías más abiertas a las diferencias es una pregunta central que merece mucha

más reflexión e investigación. En mi experiencia, ello se vincula tanto a trayectorias formativas del personal docente como a la historia de la propia institución, en general más vinculada a demandas y experiencias organizativas comunitarias. Quizás el hilo que las liga es su preocupación y su interés por que las escuelas ofrezcan una experiencia de lo común más igualitaria, más esperanzadora. Sobre esto quiero detenerme en la última sección.

LOS CAMBIOS NECESARIOS

¿Cómo puede consolidarse la idea de una sala de clases abierta a las diferencias? Habría que decir que, en la región latinoamericana, el consenso en relación con las políticas de inclusión no homogeneizante no es tan sólido como lo era hace unos años. Por un lado, hay una nueva ola de gobiernos conservadores que consideran que estas políticas son la causa de varios males actuales, como la violencia social o las expectativas desmedidas de los sectores más excluidos; en esa visión, la desigualdad es un fenómeno natural y la escuela debería volver a los modelos del siglo XIX, en que la legitimaba vía el mérito y el logro escolar. Esta visión ignora que el modelo de la meritocracia ya no funciona como hace unas décadas, entre otras cosas porque hay amplias evidencias de que no hay una relación causal entre desempeño escolar y logros sociales y económicos (Viñao Frago, 2023).

Por otro lado, hay formas de clasificación de la población escolar, por ejemplo como indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos-problema”, que siguen operando como mecanismos para cristalizar y alterar las diferencias. Estos mecanismos son formas de exclusión escolar muy significativas y siguen afectando la experiencia vital y las oportunidades futuras de muchos niños y niñas. Las respuestas frente a los problemas pedagógicos derivados de los desafíos de una inclusión abierta a las diferencias se limitan a la esfera individual: buscar nuevas estrategias de motivación, nuevos tests para detectar y clasificar los comportamientos, o nuevas técnicas de segregación de quienes emergen como conflictivos. El peso de la psicología educacional en una versión particular que esencializa estos desarrollos ha despolitizado y descontextualizado la cuestión de la inclusión y la exclusión, concentrándose en los desajustes individuales.

En este contexto, para que la sala de aula pueda abrirse a las diferencias de una manera democrática y productiva, serán necesarios algunos cambios de énfasis en las políticas y las prácticas pedagógicas. Son cambios que

podrían llamarse como filosóficos o éticos, pero que tienen consecuencias concretas en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Un primer elemento de dicho cambio se vincula a pensar la escuela desde el punto de vista de la producción de lo común, de un común que se opone a la primacía del individualismo. Una autora francesa, Camille Louis (2023, p. 22), lo llama un “común no-como-Un”, y aboga por una acción pedagógica que articule las singularidades de cada infante en un colectivo que arme un mundo compartido. Cuando se privilegia el “como-Un”, se abandona el “común” necesario para la vida colectiva y la conciencia planetaria. En una época de creciente individualismo y también de fragmentación de las identidades colectivas que lleva, en algunos casos, a visiones suprematistas de la propia identidad sobre la de otros, y también en un momento donde la humanidad afronta algunos desafíos de gran envergadura como el cambio climático que amenaza la continuidad de las formas de vida compleja en el planeta y la inteligencia artificial dominada por el interés capitalista, sostener la importancia de un horizonte común para la vida colectiva es clave.

Un segundo elemento es desmontar al diferencialismo que esencializa las diferencias y las coloca en los otros, en el afuera. Por el contrario, reconocer la diferencia y la otredad como constitutiva de las identidades colectivas o individuales, que son siempre incompletas, cambiantes, contradictorias, es un paso importante para desarticular las oposiciones rígidas y las confrontaciones con lo que se considera diferente.

Finalmente, es importante sostener una actitud ética y pedagógica hacia las diferencias; no a partir de la obsesión por la alteridad, sino de la responsabilidad por el otro, como ya fue señalado por Carlos Skliar (2008). Esa idea de responsabilidad se asocia a los dos elementos anteriores: implica abandonar la pregunta de cómo será o querrá el otro, un otro que al parecer ya está hecho de antemano, antes del encuentro colectivo, para poner en el centro de la pedagogía y el trabajo en la sala de clases la preocupación por la vida en común. Al mismo tiempo, hay que recordar que la comunidad nunca es idílica ni armoniosa. Como dice Skliar (2008, p. 15),

Lo “que pasa entre nosotros” en la inclusión no puede ser sencillamente analizado en términos de una calma ficticia, de una armonía sin embates, de una empatía inmediata y de la solución de todos los conflictos habidos y por haber. Bien alejado de ello, la idea del estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer afección.

La vida en común, la vida con otros, en el aula y fuera de ella, implica afectar y ser afectado; involucra posibilidades y aventuras, así como también tensiones y conflictos. Pero la cultura es ese entrecruzamiento de experiencias, aventuras y fantasmas que la hacen rica, densa y viva. La sala de aula como espacio abierto a las diferencias puede ofrecer una experiencia de la cultura y de la vida en común que nos anime a dejarnos afectar por los demás, a responsabilizarnos por nuestra vida colectiva y por nuestro planeta, y que permita valorar lo que cada quien tiene para ofrecer en esa aventura compartida.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAGNET-LARS, V. L'effervescence pédagogique dans les collèges parisiens au XVI^e siècle. **Les Cahiers de Framespa**, [s. l.], n. 28, 2018. Disponible en: <http://journals.openedition.org/framespa/4788>. Fecha de acceso: 8 set. 2025.

CONNOLLY, W. **Identity\Difference**. *Democratic Negotiations of Political Paradox*. London: Cornell University Press, 1991.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 33, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBm-FCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de acceso: 8 set. 2025.

DUSSEL, I. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 305-335, 2004. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX-49JR4JXG8Nybp/?format=pdf&lang=es>. Fecha de acceso: 8 set. 2025.

DUSSEL, I. Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación. **Revista Nueva Sociedad**, [s. l.], n. 258, p. 65-76, jul./ago. 2015. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/dividas-e-desafios-de-uma-nova-agenda-em-educaco/>. Fecha de acceso: 8 set. 2025.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **La invención del aula**. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2000.

FEIJÓO, M. C. **Equidad social y educación en los años 90**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2003.

FONSECA, V.; BARROS, S. A. P. (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

- GARCÍA CANCLINI, N. **Ciudadanos y consumidores**. México: Grijalbo, 1995.
- HALE, C. Rethinking Indigenous Politics in the Era of the “Indio Permitido”. **NACLA Report on the Americas**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 16-21, 2004. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10714839.2004.11724509>. Fecha de acceso: 17 out. 2025.
- HUNTER, I. **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Barcelona: Ediciones Pomares, 1998.
- LOUIS, C. **La conspiración de lxs niñxs**. Buenos Aires: Cactus Occursus, 2023.
- McGUIRK, J. **Ciudades radicales**. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana. Madrid: Turner Libros, 2015.
- MEYROWITZ, J. **No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- PALADINO, M. Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de las escuelas. **Relaciones**, [s. l.], n. 141, p. 47-73, 2015. Disponible en: <https://revistarelaciones.colmich.edu.mx/index.php/relaciones/article/view/90/119>. Fecha de acceso: 8 set. 2025.
- PLÁ, S. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. **Revista Colombiana de Educación**, [s. l.], n. 71, p. 53-77, 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a03.pdf>. Fecha de acceso: 8 set. 2025.
- POPKIEWITZ, T. S. **A Political Sociology of Educational Reform**. New York: Teachers’ College Press, 1991.
- PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)**. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes, 2003.
- SKLIAR, C. ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. **Orientación y Sociedad**, [s. l.], n. 8, p. 1-18, 2008. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf. Fecha de acceso: 8 set. 2025.
- VIÑAO FRAGO, A. **Meritocracia, igualdad, educación**. Por una vuelta a la historia social de la educación. Murcia: Diego Marín, 2023.

La hospitalidad incondicional tal como la concebimos en las escuelas para todos

Maria Teresa Eglér Mantoan

Doctora en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Profesora permanente del Programa de Postgrado en Educación y coordinadora del Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Enseñanza y Diferencia (LEPED/UNICAMP), Brasil. tmantoan@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN

Educar para una sociedad inclusiva, democrática y acorde con los propósitos que les aseguran a las nuevas generaciones una participación decisiva en esa dirección. Tal es el tema que deseo abordar en este texto. La pregunta crucial que tengo es: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos considerando este desafío? ¿Qué caminos recorrimos para lograr lo pretendido?

Mi trayectoria como profesora, repleta de muchas contradicciones, conflictos, estudios y propuestas, es lo que tomo como parámetro para analizar los caminos que la inclusión escolar ha tomado. Los estudios que llevé a cabo sobre la educación de estudiantes con discapacidad en el extranjero, durante los años 1970, sumados a los de maestría y doctorado en Educación sobre el desarrollo de la inteligencia de estudiantes con discapacidad intelectual, fueron decisivos para la creación del Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Enseñanza y Diferencia de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (FE/UNICAMP).

En este laboratorio, fui y sigo siendo directora de diversos alumnos en las carreras de maestría y doctorado, y la mayoría de las investigaciones aborda la educación inclusiva en las escuelas brasileñas. En artículos, libros, presentaciones públicas y formaciones docentes, expresé, fielmente, las ideas y propuestas al respecto de una escuela para todos, que pretendo exponer aquí.

Escribir renueva mi compromiso de estar siempre lista para reconocer el nivel de desarrollo que la educación inclusiva ha logrado en los más variados sistemas de educación, especialmente en Brasil, revisitándola y colaborando, una vez más, en el sentido de que la escuela camine y alcance lo que la inclusión escolar plantea en sus conceptos y prácticas. La afirmación de que “la escuela es para todos” parece obvia. Pero aún no hemos llegado a ese punto. ¿Dónde estamos? ¿Hacia dónde vamos?

Dicho esto, ¡podemos comenzar!

2 LA HOSPITALIDAD Y LA DIFERENCIA

Decir que es el deber de la escuela hospedar a toda una nueva generación de ciudadanos me parece redundante e, incluso, innecesario, si no fuera por

lo que realmente hemos presenciado, a menudo, en la historia de la educación. Las escuelas insisten en seleccionar a los alumnos según normas previamente establecidas desde los primeros años de escolarización. Dichas normas son descritas por quienes tienen el poder de definir las y conducen a la creación de los “llamados” entornos especializados, apartados para albergar a quienes, desde su nacimiento, son candidatos a ocupar el puesto de excluidos.

Por los más variados motivos, también puedo ver cómo la educación busca formas de segregar a algunos estudiantes, distorsionando el sentido de la escuela. Esta forma despiadada de organizar los sistemas de enseñanza, presente en la estructura educativa de muchos países, está arraigada en la forma habitual de definir al otro; de considerar fuera de lo común, inusitado, especial, excepcional a quien no sigue un perfil impuesto, sea por la ciencia, o por la influencia de esta o de aquella fuente normalizadora, que insiste en separar, seleccionar, nivelar, graduar las capacidades de algunos en comparación con otros. Y todo ello revestido, ya sea de una capa de bondad, o de otras razones que extrapolan argumentos de toda índole, utilizados según los beneficios que produce la segregación.

El derecho de ser, siendo diferente, en la escuela, o, mejor dicho, la inclusión de todos los estudiantes en escuelas comunes, además de chocarse con la cultura asistencialista/terapéutica de la llamada Educación Especial, enfrenta también el conservadorismo y el utilitarismo de las políticas públicas de educación.

Esta modalidad de enseñanza, presente en la mayoría de los sistemas educativos nacionales, fue creada bajo la influencia del Modelo Médico de discapacidad, que buscaba evaluar, rotular, clasificar y derivar a los estudiantes a espacios escolares segregados, con base en métricas de capacidad y de productividad. Dentro de esta lógica, los estudiantes eran categorizados según los más distintos atributos extrínsecos.

Con base en este modelo, la Educación Especial tuvo la función de establecer mecanismos para justificar la segregación de dichos estudiantes en escuelas y salas especiales, generalmente estructuradas por “tipos de discapacidad”. La modalidad surgió como una estrategia institucional para mantener intactas las prácticas tradicionales de una escuela que prioriza la normalización y el control del aprendizaje y cuya finalidad es formar ciudadanos productivos y dóciles, capaces de actuar como engranajes de las sociedades capitalistas.

Frente a esta realidad, durante los últimos tiempos, organismos internacionales como el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD, por su sigla en inglés), que acompaña

y supervisa la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), han reaccionado recientemente elaborando documentos a favor de la educación para todos, basados en el Modelo Social de la discapacidad. Este modelo, al contrario del Modelo Médico, entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre la persona con discapacidad y las condiciones adversas, o barreras, que enfrenta en el medio social.

Muchos países han buscado seguir caminos inclusivos para la educación de las nuevas generaciones. Además, encuentros, estudios, investigaciones y legislaciones progresistas que cohiben injusticias han movilizado a educadores, estudiantes, gestores de los sistemas educativos, operadores del derecho, familias y movimientos sociales en defensa de la inclusión escolar.

Sin embargo, los obstáculos se multiplican, mientras se sigue buscando en detalles y sutilezas las condiciones que definen quiénes son los alumnos que tienen y quiénes no tienen las condiciones para permanecer y participar en la corriente principal de nuestra educación. Los más diversos motivos han relativizado el derecho de todos a la educación en los entornos escolares comunes a todos, que se tratarán a lo largo de este estudio.

Ante esta situación, debemos seguir defendiendo lo obvio. El desgaste es grande, pero no lo suficiente como para renunciar a nuestros objetivos, a los medios legales y a toda la base teórico-filosófica que nos sustenta a favor de la inclusión. Y aquí comparto una experiencia que viví en 2018, cuando recibí la invitación para ministrar la conferencia inaugural de la instalación de un curso de maestría profesional en Educación de la FE/UNICAMP. Como profesora del Programa de Postgrado en Educación de dicha facultad, decidí que debería insistir en el asunto habitual en mis clases, cursos y publicaciones desde 1996: la inclusión escolar. Pensé, sin embargo, en abordarlo de una forma más radical, ya que aquella era una oportunidad de dialogar con profesores y profesoras de nuestras escuelas, que ya conocían mis ideas desde hace décadas, en libros, artículos e investigaciones. Llegaba el momento de pronunciarme, una vez más, acerca del tema, pero a partir de una justificativa inédita y de gran alcance: el sentido de la hospitalidad como la base para pensar en una escuela para todos.

Esta ocasión me hizo buscar ese sentido en varios autores. Me permitió también revisar el concepto en varias fuentes, de las cuales la que más me satisfizo fue la definición de Jacques Derrida, en el libro *Anne Dufourmantelle invita a Jacques Derrida a hablar de la Hospitalidad*. Replicando la fuerza y la extensión con la que este autor la emplea en sus escritos, la hospitalidad “se concede al otro antes de que este se identifique, incluso antes de que sea

(considerado o supuesto como tal) un sujeto de derecho” (Derrida; Dufourmantelle, 2003, p. 27).

Soy conocida por defender intransigentemente el derecho de todos a la educación y pienso que el enfoque que hice del tema, con base en la hospitalidad absoluta, ha sido y sigue siendo decisivo para expresar lo que quiero decir sobre acoger a los alumnos en la escuela, que va más allá de las cuestiones jurídicas, pero que se aferra a ellas para mantenerse aún más fuerte. De hecho, encontré en la idea de hospitalidad de Derrida (Derrida; Dufourmantelle, 2003) el concepto que consigue cubrir el sentido de la inclusión escolar por completo. Asociada a la idea de hospitalidad absoluta –sin cualquier otra adjetivación excepto la que se refiere a su carácter absoluto, incuestionable–, la inclusión escolar queda plenamente explicada.

La defensa de una escuela hospitalaria, a partir del concepto puntual de Derrida (Derrida; Dufourmantelle, 2003), todavía necesita ser muy bien explicitada para no perder la cohesión y la coherencia de su sentido y transformarse en un modismo educativo más. Considero que el significado de la hospitalidad absoluta se deriva de una comprensión básica de lo que le corresponde a la escuela en la educación de las generaciones: ser responsable de enseñar a todos los que acuden a ella sin distinción, preparándolos para la vida pública, para el mundo en el que viven y en el cual anhelan vivir una vida mejor. En síntesis, elegí el concepto de hospitalidad porque, con ella, conseguí explicar lo que entiendo por inclusión escolar, o sea, una cuestión de recepción incondicional a los alumnos como la marca, el propósito primordial de las escuelas; un lema que vale para todos, en todos los niveles de escolaridad.

De hecho, hospedar a los alumnos en las salas de clase es nuestro deber de oficio. Ser profesor comienza por acoger a todos los estudiantes en nuestras clases, tal cual son, sin etiquetarlos, sin predefinirlos ni redefinirlos por tal o cual atributo, cualificación o informe, por ejemplo. Como profesores y gestores educativos, estamos allí para hospedarlos y respetarlos en sus intenciones, curiosidades, puntos de vista, experiencias de vida. Y para dejar que digan lo que ya saben y lo que quieran saber más, expongan lo que piensan, de la manera que puedan sobre sus experiencias y curiosidades, para buscar soluciones. Somos investigadores natos. Exploramos el mundo y no tenemos el derecho de impedir que alguien lo haga, especialmente en los entornos educativos y desde sus primeros tiempos.

El derecho a la hospitalidad absoluta en las escuelas también pone de manifiesto las falsas categorías que inventamos para confinar a las personas en identidades fijas y establecidas en función de uno o de varios atributos,

afirmados por medio de comparaciones y deliberadamente elegidos. ¡Ah! ¡El alumno ideal!

Por suerte, las peculiaridades conocidas y creadas no reflejan la totalidad ni la singularidad del ser humano. Somos seres únicos, incluso dentro de un mismo grupo identitario en el que queramos o nos quieran alojar. Cuando alguien se dispone a poner un apodo a alguien, como se hace con tanta naturalidad en las escuelas bajo la égida de la cientificidad, de los conceptos procedentes de las disciplinas académicas y de fuentes que fijan etiquetas, hay que tener mucho cuidado.

Para decir quién es el otro, si es capaz o no de realizar una tarea, describir sus diferentes formas de ser frente a un tipo de compañero considerado ideal, por ejemplo, debemos, ante todo, reconocer nuestra incapacidad/imposibilidad de hacerlo. Es más, debemos desconfiar de nuestra pretensión descabellada de conceptualizarlo, agruparlo, a partir de representaciones que podamos tener como parámetro para tal fin.

Al igual que la hospitalidad absoluta, la diferencia es, por lo tanto, el entendimiento que fundamenta la comprensión de una escuela para todos. Basándome en los estudios sobre la filosofía de la diferencia de Gilles Deleuze (2021), intentaré poner de relieve la cuestión fundamental de la inclusión escolar: la diferencia en sí misma de cada uno de nosotros como personas. No somos seres limitados a grupos, a identidades estables, externas y cuantificables. Somos seres en devenir, como nos enseñó Deleuze (2021). Nos basamos en las pautas de Deleuze para presentar nuestra comprensión de la inclusión escolar y, en este sentido, somos muy pocos, ya que se la ha explicado y defendido a gran escala desde la perspectiva de los movimientos identitarios, en los que las diferencias se definen mediante la afirmación de la diversidad humana.

Diversidad tiene que ver con lo diverso, o sea, con diferencias externas de las personas, que pueden ser medidas, ordenadas, agrupadas según atributos extrínsecos. Este concepto es la base de la normalización, en la que una identidad es tomada como la “normal” y suele ser aquella dotada de características deseables. Es así como se constituye “la” identidad, y no “una” identidad entre muchas otras. Cuando se lo traslada al campo educacional, la diversidad ha sido adoptada como parámetro para definir la identidad del estudiante ideal y, en consecuencia, seleccionar a aquellos que se desvían de la norma.

Las prácticas de categorización asociadas a las personas con discapacidad, por ejemplo, actúan como dispositivos de fijación de identidades, determinando por sí mismas lo que distingue a un alumno con discapacidad

de sus compañeros sin discapacidad. En la mayoría de los estudios sobre inclusión escolar realizados en gran parte del mundo aún no ha quedado claro que la educación inclusiva no se deriva ni se basa en el reconocimiento y la celebración de la identidad. Las políticas públicas de los países que se han unido en torno a la educación inclusiva, por su parte, han avanzado en diferentes direcciones, y se percibe una tendencia hacia soluciones e innovaciones basadas en la identidad, es decir, en la diversidad.

Para Deleuze (2021), escapamos a todo concepto que limite nuestra capacidad de transformarnos, multiplicarnos, volver a ser otro, incapaz de ser contenido en ninguna representación. En los orígenes de la filosofía, ya se buscaba quién es el ser, cómo se representa. El autor critica la representación y nos trae la diferencia “en sí misma”. Somos seres singulares, que no se repiten, que no se agotan en diferencias externamente definidas, por nosotros mismos o por otros. Estamos en constante devenir, volviendo siempre diferentes, por la capacidad productiva de la multiplicidad. El concepto de diferencia, para este autor, es, por lo tanto, especulativo; está más allá de lo cognoscible, en la medida en que la diferencia “en sí” de cada uno de nosotros no puede ser conocida, representada, sino solamente pensada. Para el autor, la diferencia se opone a la identidad. La identidad se refiere a algo que es igual a sí mismo, y la diferencia, a algo que no es igual a otra cosa.

Por lo tanto, no nos reducimos a la identidad, ya que la multiplicidad, esa forma en que la diferencia se convierte, se disemina, se expande y nos diferencia a lo largo de la vida. La identidad, sin embargo, es fija. Tiene que ver con lo idéntico, con lo que reafirma lo existente, y no con lo nuevo. En pocas palabras, somos seres en devenir, no nos reflejamos en el otro. Nuestra singularidad y capacidad de devenir no nos hacen ser capturados por el otro, en el sentido de ser reconocidos, aprisionados por este otro, según atributos que nos son externos, tales como las diferencias que denotamos y que pueden ser comparadas, definidas, atribuidas desde fuera, por mediciones, niveles, instrumentos que atestiguan en escalas de desarrollo, cocientes intelectuales, datos externos, como estamos acostumbrados a hacer.

La educación inclusiva se basa en la vanguardia de la comprensión de dos conceptos revolucionarios: la hospitalidad absoluta y la diferencia en sí misma. Y estos conceptos han sido desconocidos o sistemáticamente distorsionados por quienes, lamentablemente, constituyen un gran número de defensores de una falsa comprensión de la inclusión. Dicha defensa sigue basándose en interpretaciones de la diferencia entre los alumnos que garantizan la

vieja fórmula de la comparación, de la “diferencia entre” –los “discapacitados”, los “normales”, los enfermos, los sanos, los capaces, los incapaces, los inteligentes y los que no aprenden– y tantas otras denominaciones que se cruzan en las escuelas y fuera de ellas. El proceso, estructurado, cerrado y orientado a perpetuar una determinada idealización del alumno, estipula y asigna lugares, tiempos, valores y formas de ser a quienes ingresan en la escuela, llegando incluso a proponer soluciones para algunos casos, como el regreso a escuelas especiales.

A pesar del tiempo que dedicamos y nos esforzamos por reafirmar que la diferencia, en el concepto de Deleuze, es la cuestión fundamental de la inclusión, seguimos siendo combatidos y rodeados por defensores de la inclusión denominada “parcial” o “responsable”, entre otras denominaciones extrañas, cuyas intenciones no dejan de suscitar interrogantes. ¿Este combate sistemático y prolongado sería debido a la falta de entendimiento de cuál es la cuestión fundamental de la inclusión: la diferencia, tal como lo he explicado anteriormente? ¿O las personas la entendieron tan bien, al punto de considerarla una amenaza peligrosa para sus intereses personales, políticos y económicos?

Para mantener los privilegios y ventajas derivados de la exclusión, sus defensores difunden una visión negativa de la inclusión, mediante calificativos engañosos, como “radical” o “inconsecuente”, y presentan propuestas, como mínimo, indecorosas y sospechosas. Son aquellos que se promocionan a sí mismos y se benefician de una panacea de tratamientos, cursos, formaciones y servicios que involucran a familiares y maestros. Procedimientos que se acumulan y que desconocen el espacio de la escuela como aquel en el que no caben tales dispositivos y estrategias.

3 ¡TODOS LOS ESTUDIANTES SON BIENVENIDOS EN LA ESCUELA!

Para cambiar el rumbo de la educación, el primer paso es dar la bienvenida a todos los estudiantes que llegan a la escuela. Todos somos diferentes, pero en una cosa, iguales: en el derecho a asistir al mismo entorno escolar, con los pares de nuestra generación.

A la escuela le corresponde acoger a los estudiantes y transformarlos en miembros de la comunidad en la que viven, reconociéndolos como sujetos de derecho. Felices son los que habitan países como Brasil, donde la legislación garantiza la escolaridad obligatoria de los cuatro a los diecisiete

años, que debe llevarse a cabo en las clases comunes de la educación regular. Se trata de un beneficio sin precedentes, ofrecido a las nuevas generaciones.

Para que esta ventaja sea la materialización de un primer acto de reconocimiento de la ciudadanía, la condición es recibir a los que entran en nuestras salas de clase tal como son. Y esto debe comenzar, repito, por la negación de todo lo demás que se les pueda exigir para identificarlos, además de su nombre, edad, filiación y dirección. La inscripción escolar se garantiza únicamente con la presentación del acta de nacimiento. Esto es suficiente para concretar la afirmación de la ciudadanía que les es inherente desde su nacimiento. Nada más que ese documento. Informes médicos, psicológicos, sociales no pueden constar entre las exigencias de ingreso en el mundo educativo de nuestros estudiantes.

Las salas de clase deben estar siempre abiertas a los que aspiran a adentrarse en ellas, para vivir y dejar en ellas su huella, su presencia, según las diferencias de cada uno. Para cambiar los rumbos de la educación, este primer paso, en mi opinión, es básico y crucial para todos los aspirantes a la vida pública, para quienes la buscan para aprender a ser y vivir como ciudadanos y para aquellos que pretenden lograr el cambio hacia la inclusión.

Muchos ven la defensa intransigente de la hospitalidad absoluta como una temida bandera educativa. Yo la veo como la consecuencia de una comprensión básica de lo que le corresponde a la escuela en la educación de las generaciones. La recepción incondicional de los alumnos, insisto, es, por lo tanto, la marca, el primordial propósito de las escuelas.

Sin embargo, antes de abordar la construcción de una escuela inclusiva, es necesario reconocer y reflexionar sobre los obstáculos y las trampas a los que se ha enfrentado la educación, especialmente en lo que respecta a las diferenciaciones definidas y organizadas para estudiantes específicos con base en sus atributos externos.

4 LA HOSPITALIDAD DISFRAZADA: LO ESPECIAL “EN LA” EDUCACIÓN

El acceso a la escuela representa una etapa fundamental en la garantía del derecho a la educación para los estudiantes con discapacidad. Esto, sin embargo, no es suficiente cuando la permanencia del estudiante en su lugar de derecho no está asegurada. Estar en la escuela, pero corriendo el riesgo de ser excluido en cualquier momento, sea de la clase o de su trayectoria escolar,

es una violación de la dignidad humana que no puede ser ignorada. Este riesgo se deriva del apego de nuestras escuelas a determinados parámetros normativos: criterios de competencia, perfiles, tipos y niveles de rendimiento y otras formas en las que circulan la modelización y la discriminación de ciertos alumnos.

Estos estándares se derivan de políticas educativas que dan prioridad a proyectos de enseñanza y evaluaciones estandarizadas, a los que se someten nuestros alumnos y profesores; que estimulan la clasificación de las escuelas mediante índices de aprobación y premian a las que obtienen los mejores resultados. En este contexto, regido por una lógica meritocrática y empresarial, los estudiantes que no se ajustan al patrón deseado no son, por supuesto, bienvenidos.

Es evidente lo que estamos viviendo actualmente, tanto en la enseñanza pública como en la privada, con la invasión de las empresas educativas y sus paquetes de enseñanza, que se centran en el aprendizaje de los alumnos para mejorar las calificaciones de los países en las evaluaciones internacionales. Esto hace que la gestión del proceso educativo convierta al director en administrador, al maestro en instructor, al alumno en consumidor y al aprendizaje en mercancía.

Las evaluaciones escolares, tanto externas como internas, buscan promedios (o mediocridades) que descartan las singularidades de los estudiantes, validando índices de desarrollo personal e institucional que pasan por alto la dignidad y la dedicación de alumnos y profesores. Dichas evaluaciones no toman en cuenta el esfuerzo de aquellos que se proponen avanzar en el conocimiento más allá de lo que se establece como objetivo en la escuela, partiendo de otras capacidades e intereses que deben ser reconocidos.

Si la escuela excluye, comparando, desconsiderando la diferencia en sí de cada estudiante y estableciendo normas de éxito y fracaso, estar en ella es temeroso e inestable para algunos alumnos. Todos esos obstáculos y muchos otros han sido resueltos, en la mayoría de las veces, imputando al propio alumno –a su condición social, cultural, a su discapacidad– la dificultad de su permanencia en la escuela.

En escuelas donde se enseña a través de proyectos empaquetados en libros, programas informáticos, material listo y acabado que debe ser ministrado por los profesores, resulta más fácil imputar a los alumnos la incapacidad de interesarse y dedicarse a los contenidos escolares. Después de todo, el material lo elaboran profesionales que pertenecen a cuadros de empresas que, para lograr sus intereses, exceden y distorsionan el verdadero papel de las escuelas y del oficio del profesor. Los fines a los que se destinan

dichos materiales didácticos están bien orientados por quienes saben los objetivos que pretenden alcanzar con sus propuestas para las generaciones más jóvenes. Las escuelas han servido como incubadoras de trabajos preestablecidos por el mercado, convirtiéndose en puestos avanzados y expandidos de formación de personal. Cabe mencionar también el papel de la educación especial en el manejo de los alumnos “desviados”, es decir, aquellos que pueden perturbar el desarrollo de esta organización educativa normalizada y normalizadora.

Para entender mejor esta situación, tomemos a Brasil como ejemplo. Después de años de luchas por garantizar la inclusión escolar –que se remontan a los últimos años del siglo pasado, pasando por la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), a la que Brasil otorgó *status* constitucional (Brasil, 2009), por las orientaciones de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que superó el modelo segregacionista de educación, y por la promulgación de la Ley Brasileña de Inclusión (LBI) (Brasil, 2015)–, podemos afirmar que el acceso y la permanencia de los alumnos con discapacidad en la escuela son cuestiones resueltas.

Existen, sin embargo, fragilidades y contradicciones. A menudo observamos un desconocimiento tanto de la PNEEPEI, política pública que instituyó la Educación Especial en la perspectiva de la educación inclusiva (Brasil, 2008), como de otros documentos básicos que la orientan, como leyes, dictámenes, resoluciones y notas técnicas expedidas por el Ministerio de Educación. Dicha política innovó al reorientar el propósito de la Educación Especial, que dejó de ser una modalidad sustitutiva de la escolarización en la escuela común y pasó a ofrecer recursos, servicios y estrategias de accesibilidad, con el fin de hacer efectivo el derecho a la educación considerando la plena participación del estudiante con discapacidad en las actividades del currículo común. Para ello, se creó un servicio específico de identificación de las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en el entorno escolar, denominado Atención Educativa Especializada (AEE). El profesor que trabaja en la AEE elabora materiales, organiza y pone a disposición recursos de accesibilidad, coordina con los profesores de la enseñanza ordinaria y establece un diálogo intersectorial con el fin de eliminar las barreras identificadas.

A pesar de este cambio de orientación, en la mayoría de los casos, la gestión de esta modalidad por parte de los sistemas educativos, así como los estudios académicos producidos en este campo del conocimiento, siguen basándose en patrones identitarios y normalizadores, reproduciendo prácticas pedagógicas discriminatorias y excluyentes. Para que la permanencia

de algunos alumnos en la escuela sea, como mínimo, soportable, se buscan formas sutiles de excluirlos, disfrazadas de cuidado y de diferenciaciones que reafirman la lógica de estándar normativo de estudiante. Para este público, los planes de estudio flexibles y las actividades adaptadas son estrategias para que su permanencia en el aula sea posible. Y, en la mayoría de los casos, estos estudiantes son asesorados y tutorizados por profesionales de apoyo o por profesores auxiliares. Tales medidas también pueden observarse en los sistemas educativos de otros países.

Inclusión significa estar *con* los demás, y no separado del grupo, aunque en un mismo entorno de vida. Sin embargo, estar físicamente al lado, delante o detrás de los compañeros, pero no estar *con* todos ellos, participando en los estudios, realizando las mismas tareas dadas por el profesor, es lo que más suele ocurrir en las aulas denominadas inclusivas. Por esta razón, la permanencia y la participación de todos los estudiantes con discapacidad en las clases de educación regular aún son muy incipientes y están lejos de reflejar lo que realmente significa un contexto escolar inclusivo.

Existe una ignorancia perversa en quienes adoptan ciertos desvíos para enseñar a los estudiantes con discapacidades en las clases regulares. Percibo una invasión deliberadamente planeada y mantenida por una legión de profesionales que entran en las escuelas, como psicopedagogos, psicólogos, médicos, entre otros, con la falsa justificación de que los maestros y los administradores escolares no tienen los conocimientos necesarios para trabajar con algunos alumnos atendidos por la Educación Especial. Defino la adopción de tales desvíos dichos educativos y sus promotores como lo especial “en la” educación.

La Educación Especial, como modalidad de enseñanza, ha sido un gran obstáculo para la comprensión y la transformación de las escuelas en lugares, de hecho, inclusivos. Todo el aparato de esta modalidad y sus especialistas (perdonen la redundancia) son un obstáculo para la educación inclusiva. Y es más, también impiden las transformaciones necesarias para que la escuela común sea capaz de desarrollar una enseñanza para todos, eliminando lo especial “en la” educación.

Frente al movimiento en defensa de la educación inclusiva y, consecuentemente, de la matrícula en la escuela común, la Educación Especial se convirtió en una salida para quienes buscan dar continuidad al viejo paradigma y asegurar el *status*, la posición de prestigio de la vieja Educación Especial y de su *staff*. Por lo tanto, sigue sustituyendo a la enseñanza común, antes restringida a escuelas y clases especiales, ahora dentro del propia sala de clases regular.

En Brasil, por ejemplo, la mayoría de las redes educativas mantuvieron a los antiguos maestros de educación especial, asignándoles la tarea de apoyar a los maestros de las aulas comunes en la elaboración de planes de enseñanza adaptados y en la realización de refuerzos escolares. Estos profesores remanentes y los nuevos contratados han ignorado deliberadamente y/o ejecutado de forma errónea lo previsto en la política educativa brasileña.

Muchos investigadores, profesores, formadores de profesores, responsables por instituciones especializadas y otras personas relacionadas con la Educación Especial persisten en defender el carácter sustitutivo de esta modalidad, actuando insidiosamente, utilizando todo tipo de argumentos falaces y subterfugios para convencer a la comunidad escolar de las ventajas de una educación excluyente, o parcialmente inclusiva. Prometen garantizar lo especial “en la” educación, sugiriendo medidas de todo tipo, elaboradas a partir de teorías psicológicas e incluso pedagógicas, como nuevos métodos de enseñanza, planes de clase específicos, acompañantes y otros adornos que se distribuyen por las aulas para atender exclusivamente a los alumnos “de la inclusión”

Los cursos de especialización y similares para la formación de maestros que trabajan en esta modalidad, a su vez, se han extendido por todo el país, alejándose de los rumbos trazados por el PNEEPEI en los primeros tiempos de su implantación. Sin la resistencia de profesores bien capacitados para ejercer una educación inclusiva en las escuelas, las redes de enseñanza pública y privada se encargan de que las viejas prácticas asistencialistas y excluyentes de la Educación Especial no se vean afectadas por la inclusión.

Otra estrategia, más reciente, rebautiza esta modalidad como “Educación Especial Inclusiva”, en un intento por calificarla como aquella que promueve la inclusión. No es más que un engaño, ya que inclusiva es la educación escolar, y no la modalidad. Cuando la política pública brasileña estableció una Educación Especial “desde la perspectiva de la Educación Inclusiva”, su intención era transformarla a la luz de un concepto de escuela para todos, con el fin de promover, mediante recursos y servicios de accesibilidad, la educación inclusiva. La tal “Educación Especial Inclusiva” es, por lo tanto, más una maniobra de los que no se conforman con la pérdida de poder que supone la supresión de los llamados entornos escolares especiales y la reorientación de sus actividades dentro de la escuela común.

Resulta que la educación inclusiva tiene una base teórico-filosófica, ya mencionada anteriormente, que, por coherencia, no acepta medidas parciales y distorsiones y mucho menos un historial de prácticas y conocimientos arraigados en la diferenciación y la consiguiente discriminación de un público

en sus aulas. El paradigma educativo inclusivo solo subsiste y tiene sentido a partir de la caída de toda diferenciación externa, de toda consideración de la diversidad, de las identidades definidas por atributos externos de los estudiantes, de las personas.

He querido hacer estos comentarios sobre la resistencia camuflada de la Educación Especial que se redefine para adecuarse a la perspectiva de la educación inclusiva, porque considero importante alertar sobre las estrategias que buscan perpetuar la exclusión, dentro y fuera de las escuelas comunes. De nada sirve ajustar o cambiar completamente el nombre de la modalidad, ya que lo que hay que superar por completo es su lógica.

La superposición disimulada y contradictoria de la educación especial sobre la educación común, con todos sus viejos aparatos, no implica transformación. Lo nuevo, como es el caso de la inclusión, exige el fin del paradigma anterior, o sea, no acepta a existencia de ningún vestigio que pueda desviarlo del camino que se inicia. No veo ninguna razón para que la inclusión escolar siga apegada a una modalidad tradicionalmente excluyente, especializada en un público diferenciado. Por ello, entiendo la inclusión como lo especial “de la” educación; como una reinterpretación del verdadero sentido de la escuela.

¿Y los demás países, que se declaran partidarios de la inclusión escolar? ¿Se habrán dado cuenta de esta misma incoherencia? ¿O sostienen la idea de que la inclusión escolar se basa en las diferencias, en los ideales identitarios? La inclusión exige más. Debemos estar atentos a lo que puede significar la fuerza de lo especial “en la” educación, en la garantía de una escuela hospitalaria.

5 ENSEÑAR Y APRENDER EN LA HOSPITALIDAD: LO ESPECIAL “DE LA” EDUCACIÓN

Una vez reunidas las observaciones y percepciones que figuran en el punto anterior, en el que analizo la permanencia de todos en la escuela y los obstáculos a la educación inclusiva, llegamos a lo especial “de la” educación. De ahora en adelante, abordaré las transformaciones necesarias en las prácticas de enseñanza y en el concepto de aprendizaje, desde una perspectiva inclusiva.

Enseñar y aprender son actos que no implican una inteligencia mayor de una de las partes de la relación educativa. Esta máxima la acuñó un educador del siglo XIX, Joseph Jacotot, desconocido en las escuelas y cuyas propuestas

educativas nos fueron transmitidas por Jacques Rancière (2002) en su libro *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*.

De estas lecciones revolucionarias aprendí que, al no existir una jerarquía intelectual entre el profesor y el alumno, lo fundamental en los actos de enseñar y aprender es la reciprocidad, la relación respetuosa entre las partes implicadas, en el ámbito de la construcción del conocimiento y las experiencias vividas en el ámbito educativo. Esto no significa negar la autoridad del profesor, sino, por el contrario, fortalecerla y ampliarla, en el sentido de que no se ejerza para sancionar, para establecer solamente lo que es correcto, lo que se espera.

5.1 Sobre la enseñanza

En mi opinión y experiencia, enseñamos cuando ofrecemos lo que sabemos, sea en una respuesta, en una exposición de contenido, en una opinión, en un ejemplo... Y, para no distorsionar ni negar la forma en que se trazan los caminos del conocimiento en un acto educativo, aquí, una vez más, la aceptación incondicional de las respuestas del alumno, de sus elecciones, de los caminos por los que se dispone a recorrer las sendas de lo desconocido para llegar a lo que busca, es una condición *sine qua non*. La garantía de la plena participación del alumno en el aprender, en el conocer, sea investigando, explorando asuntos de los más diversos, contemplando lo desconocido, oyendo y diciendo, tratando de llegar a lo que desea saber, inventando soluciones, no puede verse obstaculizada por el poder de lo correcto y de lo incorrecto, propios del autoritarismo magistral.

El origen del término enseñar es *insignare*, que remite a signo, señal. Al enseñar, el profesor pone a disposición del alumno un signo, una señal, como nos enseñó Deleuze (2021). Este es el significado de la enseñanza desde la perspectiva de la inclusión que aquí se defiende. No solo un profesor puede indicarnos señales. Esto puede ocurrir por medio de libros, películas, obras de arte, diálogos, recuerdos, palabras sueltas o entrelazadas en una prosa, un objeto, cartas, fotos, acontecimientos fortuitos, grandes o pequeños momentos de nuestra vida, revisitados en un instante, un color, un sabor, un olor, una melodía, un gesto...

El signo es, por lo tanto, un vínculo de comunicación entre el alumno y el profesor, entre seres y objetos, y otras situaciones involucradas en los actos de conocimiento. El signo, sin embargo, solo es signo cuando afecta, provoca, desestabiliza y atrae a alguien. Todo depende de esa *afectación* (Deleuze, 2021). En situaciones inhóspitas, también se produce la aprehensión

del signo, pero cargada de sospecha y de la supresión de la libertad de seguir el camino al que un signo puede conducir.

Como buen anfitrión, el profesor inclusivo no tiene prescripciones, ni las mejores rutas que deben seguirse, aprenderse y reproducirse para que el alumno, al peregrinar por los caminos del conocimiento, llegue al destino deseado. Para el profesor y para el alumno que participan en la búsqueda y en la creación de caminos que conducen a un conocimiento posible, nada está dado desde el principio. El profesor acompaña, se adentra en los atajos, en las derivaciones, considera los trazados hechos por el alumno en su camino. Lo que ese alumno busca y decide, por lo tanto, no prescinden del profesor cuando este actúa desde una perspectiva inclusiva.

Lo que sucede, lamentablemente, es que muchas veces nos deparamos con un profesor explicador, cuya enseñanza no tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno, privándole de la oportunidad de aprender y abrir sus propios caminos hacia el conocimiento. Este tipo de profesor reprime, impone al alumno un guion y un punto de llegada únicos, esperando la reproducción, la repetición pura y simple de un sentido predefinido del conocimiento. Otro término común para calificar al profesor es “facilitador”. Aunque busque ampliar su actuación más allá del acto explicativo, la idea de facilitar –o mediar– igualmente supone el acto de conducir a los alumnos, a fin de que logren metas de aprendizaje preestablecidas. La facilitación es una forma sutil de infundir el autoritarismo en las clases, violando la emancipación intelectual del alumno (que sería la meta de la enseñanza inclusiva).

Además, la escuela ha sido un lugar donde no se produce el saber. Reeditamos el conocimiento ajeno y lo difundimos en citas, como verdades que nos apoyan en la enseñanza, en la resolución de problemas y en la consecución de objetivos precisos. En cualquier nivel de enseñanza, la escuela se involucra mucho con la necesidad de explicar, de transmitir un conocimiento sistematizado, restringido a referencias y autores/autoridades, fragmentado en disciplinas... Es incontestable. La enseñanza mediante la explicación es una forma manifiesta y, al mismo tiempo, velada de autoritarismo, de ascensión, de fuerza, de aniquilación del alumno.

La idea de que el profesor es alguien que siempre entiende (o debe entender) más y mejor un determinado tema se extiende tanto dentro como fuera de la escuela. Es esta figura del explicador la que tanto nos ha marcado como profesionales. La explicación estricta e incuestionable persiste porque muchos de nosotros seguimos considerando al alumno como un ser incapaz de alcanzar el nivel de comprensión deseado y definido por la escuela, plasmado en el plan de estudios y en los libros adoptados. De ahí surge el obstáculo al

que se enfrentan los profesores cuando reciben alumnos identificados por su “dificultad de aprender”.

Por lo general, los profesores buscan métodos considerados consagrados o que están “de moda”, ignorando que los alumnos tienen los suyos propios, para aprender. Esto es innegable, aunque pocas veces nos demos cuenta de ello. Un profesor afectado por lo que trata/enseña siempre tendrá algo que aprender cuando se comuniquen con los alumnos, aunque se prepare y estudie la materia.

Cuando la enseñanza se reduce a informar, el saber queda simplificado, limitado, determinado, universalizado. Transmitir lo que sabemos no es una simple cuestión de comunicación y no constituye una narrativa objetiva, ya que la racionalidad que la sustenta nunca será neutral. La enseñanza, procedente de la palabra de otra persona (del profesor, del profesor del profesor...), cosifica la realidad, expresa el significado, define, conceptualiza, ¡pero a partir del otro! Queda por saber si esta enseñanza por pura transmisión –oral, libresco– transmite la realidad tal y como es o la reduce a una manifestación aparente de la misma.

Surge entonces la pregunta: ¿qué peso tiene la palabra del otro, la verdad del profesor sobre el alumno, en la búsqueda del conocimiento? ¿Qué lugares habitan ambos en esta situación de enseñanza verticalizada? ¿Qué es lo que sería necesario (des)aprender para enseñar en la hospitalidad, condición para que todos puedan participar en la construcción del conocimiento en las escuelas?

Quien llega para aprender debe sentirse, frente a quien lo hospeda, como un ser libre y privilegiado por la acogida. En la escuela inclusiva, la enseñanza otorga lugares al alumno y al profesor, en los que ambos se sienten recreadores de conocimientos, respuestas y soluciones, que los empoderan como investigadores. La relación entre ambos se horizontaliza y es en esa posición donde logran ir más allá de lo que ya saben, conocen y quieren avanzar. En pocas palabras, en la acogida incondicional, el alumno es recibido por el profesor con todo su conocimiento previo. Este forma parte del huésped que llega.

Es cierto que todo lo que es puede ser distinto... Y que, para ser ese algo distinto, necesitamos sentirnos cautivados, atraídos, seducidos, capturados por ello. Resignificar el acto de enseñar desde la perspectiva de la educación inclusiva abre las puertas para que el alumno reconozca la importancia de su búsqueda y su competencia personales para crear y emitir signos. El alumno necesita percibirse a sí mismo como alguien que crea y emite signos; es decir, ¡como alguien que también enseña!

5.2 Sobre el aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje, según el concepto de la educación inclusiva, producen la trama necesaria entre los involucrados en el acto de conocer. Alumno y profesor se mezclan y se convierten en partes interesadas de una misma búsqueda. En este sentido, el aprendizaje en la “igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2002), o el aprendizaje como experimentación y la libertad de creación como condición para la construcción del conocimiento, todavía son poco difundidos en los cursos de formación de profesores, en las formaciones continuadas, en las reuniones pedagógicas de las escuelas, en las lecturas tradicionales ofrecidas a los profesores. Pero todo esto tiene mucho que decir a quienes han comprendido el sentido transformador del trabajo educativo, propio del sentido hospitalario de las escuelas inclusivas.

El aprendizaje le corresponde exclusivamente a quien aprende, aunque siquiera sepa *cuándo* ni *cómo* aprendió. Tal vez tan solo sienta cuando algo le toca, le molesta y, a veces, esto solo sucede posteriormente. El tiempo del aprender es, por lo tanto, subjetivo y reúne el presente, el pasado y el futuro. Como consecuencia, el aprendizaje no se produce de forma lineal a lo largo de los años y los cursos escolares, de la manera objetiva y práctica que sugiere la organización curricular. No hay ninguna condición y/o sentido de prever, controlar, conducir y, por lo tanto, medir cualquier aprendizaje, cuando se lo reconoce como un acto personal que se multiplica y se diferencia a medida que se efectúa.

La intención de enseñar no asegura la condición de aprender. Evidentemente, el profesor se esfuerza y quiere enseñar, pero el alumno puede no aprender exactamente lo que él espera. De ahí surgen las frustraciones, la angustia del profesor y su insoportable sentimiento de incapacidad, como también la búsqueda de una salida para explicar su falta de éxito. Hay que encontrar una salida reconfortante y nada más fácil que responsabilizar al alumno de ese fracaso, atribuyéndole todas las deficiencias, incapacidades e desigualdades a la hora de asimilar lo enseñado. Todo sucede como consecuencia de lo que se conoce como fracaso escolar. Un fracaso de la escuela. ¡No del alumno!

Aprender y enseñar no implican exclusiones, tampoco comparaciones o jerarquizaciones de acuerdo con niveles de conocimiento. Entonces, ¿cómo medir, evaluar el proceso escolar de un alumno, desde la óptica de una escuela inclusiva? ¿Cómo compatibilizar la formalidad de la enseñanza, defendida por la escuela conservadora, con la informalidad del aprendizaje?

Nada podría ser mejor, en línea con los cambios propuestos por la hospitalidad incondicional en las escuelas, que liberar a los estudiantes de la condena de ser evaluados como lo son habitualmente. El proceso de evaluación es injusto e inadecuado para lo que significan la enseñanza y el aprendizaje, desde el punto de vista que aquí defiendo. Se centra exclusivamente en *lo que* el alumno ha aprendido, de acuerdo con un promedio esperado y definido.

Los nombres atribuidos a la evaluación pueden variar para ocultar su sentido intrínseco, pero en la raíz de toda evaluación está siempre la necesidad de medir para: agrupar, seleccionar, subordinar, refinar, elegir a unos y excluir a otros. La evaluación de conocimientos se confunde con la evaluación del alumno como un todo.

¿Quién tendría el poder de evaluar lo que fue aprendido, a no ser el propio sujeto del aprendizaje? Extrapolamos y agigantamos nuestras funciones de profesor cuando nos inmiscuimos en los exámenes, en la evaluación del aprendizaje, pero olvidamos evaluar *cómo* enseñamos.

De hecho, evaluar, reconocer lo correcto y lo equivocado solo tiene sentido cuando lo que se exige es un conocimiento cerrado, predefinido, exacto y determinado por otros. El verdadero anfitrión no evalúa a quien hospeda, sino la forma cómo lo hospeda: los puntos altos y bajos de su hospedaje, lo que necesita cambiar o mejorar en su servicio. Sus valoraciones serán favorables cuanto más acoja el anfitrión lo que el huésped necesita, espera del tiempo que pasaron juntos, se conocieron y disfrutaron de la estancia. El proceso de evaluación es, por tanto, compartido y relevante hasta tal punto que puede cambiar la forma de acoger, los conceptos y los índices de desarrollo de las escuelas de los sistemas educativos.

6 PALABRAS FINALES

En la escuela inclusiva, el alumno es un peregrino y forma parte de su camino elegir su propio rumbo, el que le parezca más conveniente y que amplíe las posibilidades de caminar de los que vendrán detrás.

La idea de hospitalidad en la educación hace que repensemos el papel del alumno, del profesor, en las formas inusitadas en que se engendran, en una misma clase, la enseñanza y el aprendizaje, provocados que somos por las perturbaciones que logramos distinguir en la confrontación de la diferencia en sí misma de cada uno de nosotros. Alumnos y profesores estamos juntos en la misma sala, en una misma escuela, pero cada uno las

habita a su manera, convive con el conocimiento de acuerdo con su tiempo, interés y forma de abordarlo.

Entre la escuela para algunos, concebida según la idea de la hospitalidad condicional, y una escuela incondicionalmente hospitalaria, existen siglos en los que la educación se acomodó, dedicándose a los privilegiados, a los que conseguían reproducir estándares identitarios preestablecidos y convenientes.

En este texto, hago hincapié en que la educación inclusiva es un proyecto que avanza menos de lo esperado, a pesar de que el marco legal, tanto en Brasil como en otros países, incluya, en diversos grados, el derecho a la educación para todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad, como resultado de la CDPD. A pesar de que la legislación mantenga la propuesta de inclusión en las escuelas y sea un escudo que la protege de muchos ataques, es necesario prestar atención y prevenirse ante los embates de la Educación Especial y sus defensores.

A partir del caso de Brasil, he tratado de alertar sobre las propuestas engañosas y subterfugios que buscan introducir la lógica de la educación especial, a través de sus “servicios”, en la escuela ordinaria, contaminándola con sus viejas prácticas y concepciones, impidiendo el desarrollo inclusivo de las escuelas, dañando la dignidad humana de los estudiantes y violando el pleno disfrute de sus derechos fundamentales. Dichas estrategias, incluso, también sirven a la intención inconfesada de lograr que las estructuras de segregación, como las escuelas y las clases especiales, vuelvan a figurar como elementos de la estructura de los sistemas educativos.

Hay que tener en cuenta el hecho de que, hasta ahora, mantenemos un número significativo de alumnos que se benefician de nuestra hospitalidad en las escuelas comunes. La mayoría de los familiares y responsables de los alumnos, que en otro tiempo asistieron a escuelas especiales, han mostrado su aprecio por la inclusión escolar. En Brasil, no existe más la posibilidad de elegir entre escuelas comunes y especiales al momento de matricular a los alumnos. Este avance es significativo y ha sido muy criticado por los defensores de la Educación Especial.

Este desafío, entiendo, existe también en todos los países que buscan organizar sus sistemas educacionales a la luz de los derechos humanos y de las garantías previstas por la CDPD. Teniendo en cuenta esta iniciativa, afirmo: el futuro se planta en el presente y la educación inclusiva, para progresar en su escalada de desarrollo, debe seguir eliminando las barreras incompatibles con su vocación incondicionalmente hospitalaria. Cualquier novedad que pueda representar un retroceso, una concesión a la formación

excluyente de nuestros alumnos, debe ser reconocida y, de inmediato, cuestionada y descartada.

La inclusión escolar es un proyecto transformador, que implica un cambio radical en la comprensión del mundo, la sociedad y la personalidad, así como avances en el proceso civilizatorio, en todos los sentidos. Convertir a la escuela en una institución que se redima de los siglos en los que se mantuvo excluyente es un propósito peculiar para educadores hospitalarios dispuestos a transformar sus salas de clase en espacios de transformación, de acogida incondicional.

La hospitalidad en las escuelas es una propuesta que requiere perseverancia, dedicación y enfrentamiento por parte de quienes estén dispuestos a llevarla a cabo. Sin embargo, ninguna dificultad es insuperable para nuestra determinación.

BIBLIOGRAFÍA

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Fecha de acceso: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponible en: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2021.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nueva York: ONU, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Las raíces del problema: (des)figuraciones estéticas, problemas epistémicos, entrecorramientos ontológicos y la necesidad de un sensible heterogéneo otro para la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (UGR), España. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN. UNA RAÍZ SIGNIFICATIVA DEL PROBLEMA

En el corazón de la educación inclusiva encontramos una de sus dificultades de mayor alcance: un acto de división del mundo que instituyó qué grupos humanos pueden ser concebidos como plenamente humanos *versus*, aquellos que no. Esto es lo que Rancière (2018) nombra bajo el sintagma “reparto de lo sensible”; una fractura que divide el mundo entre aquellos que poseen plena capacidad para participar de la vida pública, disfrutando de condiciones de escuchabilidad y enunciabilidad. En buenos términos, poseen la capacidad para hablar y ser escuchados. En contraposición, encontraremos aquellos que carecen de condiciones para hablar. Esta es una preocupación también documentada en la extensa obra de Gayatri Chakravorty Spivak (1988), quien sostiene que el subalterno –posición, nunca identidad– no logra completarse, o sea, existir plenamente; es un producto que no puede hablar. Para la postcolonialista, este problema se ve agudizado a través de la objetualización de la que es objeto el Otro a través de lo que ella denomina “*representación sociopolítica*”. En Rancière (2018), el reparto de lo sensible constituye uno de sus principales objetos de análisis. Es un problema de sensibilidad, pero, también, de luces y sombras que nos deben mostrar con claridad quiénes son objeto de opacidad al interior de dicho régimen de sensibilidad. La pregunta, sin embargo, es: ¿qué tiene que ver esto con los dilemas fundamentales de la educación inclusiva?

Si uno de los principales objetos de trabajo de este género académico es la lucha contra la exclusión y sus consecuentes formas de opresión y dominación, entonces la sensibilidad política y estética de lo inclusivo concierne a aquello que puede ser visto y no visto, o bien aquello que se expresa de aquello que no, aquello que participa de las estructuras sociales, culturales y educativas, etc., de aquello que no. Tal división no encubre otra cosa que un sistema de repartición/represión política que se juega en la posibilidad de expresar algo y de alcanzar sus respectivas condiciones de posibilidad. Y si el reparto de lo sensible atañe a la distribución de bienes y servicios comunes, entonces la experiencia educativa no queda exenta de ello. Aquí nos encontramos ante una línea de división del mundo entre quienes tienen, según Cereceda (2018), el acceso al uso público de la palabra y quienes no. Parte de este problema lo podemos encontrar en el pensamiento del epistemólogo portugués Boaventura

de Sousa Santos (2009), quien nombra dicho acto de división del mundo a través del sintagma “línea de pensamiento abismal”, operación que resulta altamente fértil para caracterizar tanto al Norte Global como al Sur Global, reconociendo, en este último, un espacio de empobrecimiento existencial en el que toda forma de opresión, exclusión, violencia y deshumanización es llevada a su máximo esplendor.

La línea de pensamiento abismal de la que nos habla de Sousa Santos (2009), no solo divide el mundo entre quienes son plenamente humanos y quienes no. Esta es la gramática de la existencia o la zona del ser y del no-existente o la zona del no-ser. El primero corresponde al código ontológico de la existencia plena, de aquella figuración humana sancionada por el canon proporcionado por el Humanismo clásico. Esta es la gramaticalidad que enuncia los problemas de los oprimidos, aboga a favor de ellos e, incluso, los utiliza como caballitos políticos –dada su conveniencia social– sin producir ningún efecto real en la vida material de dichos grupos. Su propósito es eminentemente retórico y, consecuentemente, artificial. Esta es la base de la representación sociopolítica. Ella por sí sola es incapaz de producir una alteración sintagmática. La zona del no-existente impone una trama relacional de orden fantasmática, una construcción existencial que puede ser descrita en términos de una presencia-ausente.

El problema es que los colectivos oprimidos “participan en la comunidad del lenguaje solo de forma de comprensión (*esthesis*), no de posesión (*hexis*)” (Cereceda, 2018, p. 48). Incluso, dicha modalidad de participación denota no solo “la incapacidad inicial de aquellos por reconocer en estos últimos no solo determinados derechos, sino incluso la mera capacidad de hablar y de verbalizar para manifestar sus pretensiones” (Cereceda, 2018, p. 48). Las tensiones propias de tal partición no son otras que disputas ontológicas que nos informan acerca de aquello que existe o no. Esta es la base de lo que Rancière (2018) denomina ‘reparto de lo sensible’; un sensible heterogéneo que niega la heterogeneidad.

Una de las atribuciones políticas de la educación inclusiva coincide plenamente con el llamamiento efectuado por Rancière (2019) respecto del derecho que poseen los oprimidos y/o excluidos de participar del juego de la *polis*, en la que, al ser traducida a las demandas de lo inclusivo, observamos el reto de alterar la gramática escolar para admitir y fomentar plenamente la participación de diversos colectivos sociales y culturales de las estructuras y modalidades educativas de las que han sido relegados. El argumento más sentido que profesa la educación inclusiva recupera en su propia invocación su propia existencia; esto es, reconocer y/o admitir a colectivos contruidos al margen de la historia.

“La disputa con respecto al reparto de lo sensible es la condición de posibilidad de la política” (Cereceda, 2018, p. 49). Incluso, cuando sostengo que la fuerza de la educación inclusiva acontece en el registro de lo alterativo, reconozco la potencia que habita en la creación de disensos que no son otra cosa que la proliferación de una estética de la política. Estas dos garantías forman parte de la tarea política de la educación inclusiva. En su intimidad encontramos múltiples formas de división de lo sensible y regímenes de identificación. Es, en ello, donde se confirma el carácter relacional y procesal de su ontología.

El régimen de identificación dominante al que nos enfrentamos al concebir la educación inclusiva en tanto dispositivo heurístico diferente a la educación especial, nos conduce a la identificación de un mundo-Uno, un espacio de homogenización en el que la diferencia singular del Otro es subyugada a la *potestas*, esto es, al significado negativo que subordina, clasifica, jerarquiza, etc., al Otro producto de su diferencia. Esta es la lógica de sentido del diferencialismo y la diferenciación socioeducativa. Esta es la base del problema ontológico de los grupos sociales. El régimen de identificación dominante se juega en la conformación de un modo de ver y dividir el mundo entre admitidos y no admitidos. Este régimen es capturado por una especie de racionalismo-individualismo que toma la multiplicidad como garantía retórica para circular en las estructuras del sistema-mundo, negándose a reconocer la existencia plena de los Otros de la modernidad ontológica. Tal régimen trabaja en oposición a la heterogeneidad radical del ser. Es un régimen político que en su naturaleza está la exclusión como principio de regulación. Esta es la raíz del problema de mayor trascendencia que enfrenta la educación inclusiva: la división del mundo a través de múltiples y complejos procesos de exclusión. Todo ello, afecta a los procesos de subjetivación de cada colectivo a través de “la conquista del uso público de la palabra” (Cereceda, 2018, p. 53). El problema de la división del mundo habita en la fuerza operante de la *hexis*, esto es, la capacidad de poseer el uso público de la palabra. ¿Es la inclusión una forma democrática de la palabra?

Con la finalidad de entender la educación inclusiva en sus propios términos, es necesario comprender la singularidad de su régimen de percepción que no conocemos ni, mucho menos, sabemos cómo ingresar en él e interpretar sus articulaciones. Este género académico crea un régimen de visibilidad otro y, por lo tanto, una nueva partición de lo sensible que debemos aprender a decodificar. Los colectivos construidos al margen de la historia no solo habitan una espacialidad interseccional y relacional de exclusión, sino que son excluidos en tanto no forman parte de un determinado régimen estético, obstruyendo, de este modo, sus condiciones de visibilidad. Así, este género

académico no solo se enfrenta a la desarticulación universal de la mente, sino que, además, a la destrucción de una política imaginal para significar determinados modos de lo humano. Esto es lo que Wynter (1995) denunció fuertemente: cómo las diversas formas de lo humano han sido tergiversadas y cooptadas por el régimen imperial/colonial, cuya eficacia simbólica se materializa a través de la invención de los modos de lo humano. Lo que vuelve exitoso a dicho reparto de lo sensible es la incapacidad para que dichas formas de lo humano puedan existir al interior de un régimen estético. Lo que más tenemos es la confluencia de regímenes ontológicos prefabricados que contribuyen a confirmar la extensión de la modernidad a través de la proliferación de nuevos mecanismos de sujeción de la existencia del Otro.

La educación inclusiva es un cuestionamiento al orden social y a la estructura y provisión educativa. A través de su régimen estético-político existente observamos “una vía potencial de emancipación y de reconocimiento para aquellos que están excluidos” (Cereceda, 2018, p. 54). Lo político de la inclusión se materializa en torno a la identificación de los problemas de la vida. Entender su régimen estético, incluso, nos abre la posibilidad de entender la inclusión en sus propios términos, lo que nos lleva a reconocer en ella un nuevo *sensorium* específico. La inclusión se encuentra profundamente unida a la vida misma. El llamamiento es, aquí, “hacer conscientes los mecanismos de la dominación para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo” (Cereceda, 2018, p. 55). La educación inclusiva se enfrenta al reto de explicar cómo visibilizar aquello que no es visible. ¿Qué es lo visible para la educación inclusiva? No perdamos de vista que el acto de mirar es profundamente activo e impuro.

El reparto de lo sensible es la raíz de los problemas que enfrenta la educación inclusiva, cuyas regularidades en el mundo actual confirman una compleja disputa ontológica. Una estética del disenso es más que la estética de los modos de dividir y ver el mundo a través del par dialectal incluidos/excluidos. Es el levantamiento de un sensible heterogéneo arraigado en la multiplicidad. Su régimen de comprensión es, a la vez, su régimen estético. Tales tensiones se suscitan cuando reconocemos que la educación inclusiva construye un nuevo régimen de visibilidad, esto es, un nuevo régimen estético, cuya operación se sustenta en una nueva partición de lo sensible, una nueva forma de comprender como ha sido distribuido aquello que se ve y lo que no, aquello que existe plenamente y aquello que no, o bien, que habita en un plano de infra-humanidad. En esta premisa se parte del argumento disparador que sostiene que la educación inclusiva construye un *sensorium* específico. Examinemos, a continuación, en qué consiste esto.

Cada régimen de sensibilidad produce su propio orden del discurso, lo que, en el caso específico del género académico aquí analizado, confirma que ella misma se compone de múltiples grupos excluidos al interior de una determinada comunidad. El régimen de sensibilidad que articula la educación inclusiva contempla a todas aquellas formas existenciales que no existen al interior de un determinado régimen estético. Ello es lo que desafía el orden existente. Es justamente a través de la fuerza alterativa de la inclusión que ciertos grupos históricamente excluidos que no existen al interior de un determinado régimen estético encuentran formas de reconocimiento y, por consiguiente, formas de visibilidad. Por medio de este pasaje emergen tres atributos centrales de la inclusión, tales como: a) reconocimiento, b) emancipación y c) visibilidad. Es a través de esto, que la inclusión comienza a explicitar su complejo vínculo con lo político, puesto que una de sus principales tareas consiste en recuperar su potencial para visibilizar aquello que ha sido condenado a no existir, a no ser visto y a no ser reconocido.

El propio sustantivo ‘inclusión’ no solo posee la capacidad de interrumpir las dinámicas de producción del conocimiento y las categorías empleadas por diversos campos de investigación, sino que nos revela que en ella misma existe “una vía potencial de emancipación y de reconocimiento para aquellos que estaban excluidos” (Cereceda, 2018, p. 54). Se trata, aquí, que los oprimidos logren ser conscientes de los mecanismos de dominación para transformar al espectador en un actor activo en la transformación de su realidad más inmediata. No olvidemos que el género académico denominado educación inclusiva es una singular hermenéutica del cambio social y educativo y, como tal, exige que encuentre su forma específica de visibilidad y discursividad y, con ello, recuperar su verdadera naturaleza política, epistemológica y ontológica. La estética de la educación inclusiva se inspira para descentrar la potencia irrepresentable del Otro, aquello que ha sido subyugado a través del canon imputado por el Humanismo clásico.

El reparto de lo sensible que crea este género acontece en lo que Rancière (2019) denomina: *gestos menores*. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, “las miradas, los gestos, las palabras y las imágenes por las cuales un cierto reparto de lo sensible es vivido y eventualmente desplazado” (Cereceda, 2018, p. 193). Insiste, el autor, señalando que lo que informa el sintagma ‘gestos menores’ en la obra de Rancière (2019) son “miradas sobre las imágenes, relaciones entre los gestos, reapropiaciones entre palabras” (Cereceda, 2018, p. 193). La sección ‘estética’ dentro del sintagma estética de la educación inclusiva nos informa con claridad acerca de un modo particular de organizar la experiencia sensible de sus fenómenos y de sus practicantes. A través de

ella, podemos hablar de escenas de inclusión y de formas de mutación de la percepción de la experiencia. Las formas estéticas de la educación inclusiva operan por fuera de un mismo régimen de identificación. No olvidemos que parte del compromiso ontológico al que adscribe este campo queda sujeto a la fuerza de la no-identidad de Adorno (1980), esto es, el compromiso con todo aquello que escapa a cualquier tecnología de homogenización. La no-identidad es la puerta de acceso al encuentro con la heterogeneidad radical del ser, que no es otra cosa que la profundidad de su singularidad ontológica.

La educación inclusiva desarraiga el valor estético proporcionado por el régimen representativo cuya eficacia se fortalece en la exhibición del defecto propio del Otro. Esta es el alma de la objetualización del Otro y, consecuentemente, la restrictividad misma de la alteridad. A través de su trama estética proliferan sistemáticamente preocupaciones heterogéneas de diversa índole. Incluso, este régimen estético opera en la desviación. Es una invitación a alterar los marcos de sensibilidad, de escucha y de visión que le han sido heredados, reconociendo que, muchos de ellos, no poseen ninguna clase de relación con el género aquí analizado.

¿Qué es lo que convierte a la educación inclusiva en una revolución estética? Dicho de manera simple y directa, es la alteración de la percepción y de su esquema de pensabilidad, mientras que destruye cualquier forma de jerarquización de la existencia y de sus manifestaciones. La inclusión es una palabra transformada en términos poéticos, mientras que, visualmente, traduce diversas formas de experiencia sensibles derivadas de múltiples modos de sensibilidades específicas. El papel que desempeña la revolución estética al que nos conduce este género no se agota aquí. Al debilitar el papel de los significantes que explican lo irrepresentable, se debilita, por consiguiente, la función del régimen representativo; esto es, aquello que puede ser representado en función de una jerarquía de atributos ontológicos y visuales. La edificación jerárquica es propiedad central de la educación especial, especialmente a través de su compromiso con el esencialismo, atributo a través del cual tanto lo irrepresentable como lo figurativo obedecen a regímenes ontológicos prefabricados, caracterizados por mezclar diversos compromisos normativos en torno a la diferencia. La estética de lo inclusivo acontece en el desacuerdo de la figuración y de la representación. También se distancia de toda forma de crueldad de la mirada. Todo ello exige la necesidad de “desfigurar, desincorporar ciertas imágenes de la crítica que no nos permiten atender a cómo se articula nuestro presente, del mismo modo que hay imágenes del movimiento que nos impiden movernos” (Soto, 2020, p. 25). No olvidemos que el estudio de

las imágenes de la educación inclusiva tiene como propósito desfigurar las formas ontológicas que presentan/representan a determinadas formas existenciales de lo humano.

2 DESFIGURAR LA INCLUSIÓN, FRACTURAR LO SENSIBLE

La cultura visual que crea el género académico y el movimiento sociopolítico indexado como educación inclusiva, articula formas para visualizar aquello que no ha sido nombrado, visibilizado, representado. Por tanto, su cultura visual parte del reconocimiento de que sí existe lo irrepresentable. Este acto, de naturaleza profundamente sociopolítica reconoce, en el registro de lo irrepresentable, la tarea de des-objetualizar la existencia del orden, subyugada a una pragmática epistemológica de la abyección (Ocampo, 2020). Esta es la fuerza operante de las ontologías ortopédicas, normativas o también llamadas discrecionales. En ellas, cada sujeto es convertido en un objeto de conocimiento, cuya experiencia es representada a través de criterios que reducen la experiencia humana a mecanismos que la objetivizan y la explican a través de criterios diagnósticos que maximizan la interpretación de sus patologías y disfunciones que, en el terreno pedagógico, queda sujeta a través de la ideología de la anormalidad, la defectología, etc. No olvidemos que la matriz de esencialismos-individualismos habita en el corazón de la ontología discreta. En esta oportunidad, me he propuesto explorar algunos argumentos claves para explicar cómo y porqué desfigurar la inclusión –específicamente, sus tecnologías de regulación ontológicas–, pues reconozco, en dicha empresa, la posibilidad de fracturar efectivamente el repertorio de elementos que definen lo sensible.

No perdamos de vista que aquello que es signado en términos de abyecto de conocimiento –ahora, el sujeto objetualizado– forma parte de un régimen de sensibilidad que crea, produce y justifica tal desmedro ontológico. Es más, el potencial de visibilizar o invisibilizar aquellos grupos sociales y/o culturales contruidos al margen de la historia, son objetos de visión y legitimidad onto-política para un determinado régimen político y estético. El menosprecio de la existencia de un determinado grupo es el menosprecio instituido a través de una forma específica de sensibilidad. Las formas existenciales interpretadas a imagen y semejanza de las ontologías discretas son, en cierta medida, la base articuladora de lo que se denominó ‘régimen normo-céntrico de la diferencia’. Son formas ontológicas que no existen para

un determinado régimen estético, esto es, un conjunto de formas y prácticas de visibilidad que crean una propia sensibilidad atravesada por un patrón de presentación y/o representación que sanciona un régimen de identificación en el que lo Otro es sinónimo de irrepresentable.

Lo irrepresentable es, a su vez, un concepto multiposicional cuya actancia se despliega para demostrar cómo el producto de un determinado régimen estético ha proliferado una partición de lo sensible que ha oscurecido determinadas unidades de lo humano. Esta sensibilidad, en parte, corresponde a la articulación del Humanismo clásico, un reparto que acontece entre lo que puede ser descrito en términos de una existencia plena y legítimamente humana, y aquellas, que no. Esta es la sensibilidad que prolifera en el Humanismo clásico, principal código de ordenación ontológico en Occidente. La educación inclusiva se opone a la orgánica que obstruye la comprensión plena de la alteridad radical del Otro o del reconocimiento de la existencia profunda del Otro. Todo esquema ontológico obedece a una sensibilidad específica que avanzó sin precedentes hasta nuestros días, produciendo diversas clases de no-existencias o formas de lo humano fantasmáticas.

La educación inclusiva no solo ha sido heredera directa de cada una de las cuestiones antes reseñadas, sino, más bien, confirma un compromiso con ellas, especialmente, al difundir un argumento erróneo, pero altamente exitoso a nivel mundial, como es, la travestización de las formas condicionales, categoriales y los marcos epistémico-ontológicos y didácticos de la educación especial transferidos y asumidos como parte neurálgica de lo inclusivo. Tal transferencia, sin ninguna clase de mediación, no solo evidenció el profundo oscurantismo que ha afectado a sus practicantes históricamente, sino que ha contribuido a contaminar las reglas de comprensión de los modos particularistas de la subjetividad humana.

La pregunta por la comprensión radical del Otro, especialmente, de su existencia, es algo que nació oprimido y continúa profundamente oprimido al interior de este género académico. La ontología de lo inclusivo es una ontología de lo reprimido. Es más, su epistemología se encuentra profundamente reprimida y oprimida a la luz de su errónea vinculación con la educación especial, producto que, sus signos definitorios y su objeto de conocimiento, se encuentra secuestrado por la racionalidad de lo especial. Estamos en presencia de un aparato de cognición negado y violentamente reprimido. Lo sugestivo de todo esto es que sus practicantes son incapaces y, hasta cierto punto, cómplices de dicha red de errores de aproximación a sus unidades de regulación epistémicas y ontológicas. Destruir este error es enfrentarse a la ingeniería de la epistemológica y ontológica elaborada

por la intra-modernidad, responsable de la producción de categorías tales como subalterno, grupos marginales, sujetos racializados, sexualizados, oprimidos, negados en su plena existencia, etc., instrumentos conceptuales cuyas condiciones analíticas desempeñan un papel crucial en la articulación de las denuncias que este campo profesa.

La educación inclusiva en términos epistemológicos ha estado siempre silenciada, en profundo estado de agonía, en deterioro y ha sido objeto de secuestro y subyugación por parte de su errónea vinculación con la fuerza adjetival imputada por lo especial. La fuerza de lo especial es cómoda y conveniente para que el *estatus quo* continúe haciendo lo suyo. La incomodidad ética que dicho *impasse* suscita, ni siquiera es objeto de discusión y análisis por parte de la formación docente. Incluso una porción significativa de esta se posiciona en su error más exitoso dando rienda suelta a un conjunto de errores, contradicciones e incomodidades que encarnan un secreto a viva voz entre sus practicantes y adherentes.

Dicho de otra manera, la ontología con la que se instala el epistémico reprimido ya no requiere del “siempre listo, solidario y piadoso” auxilio occidental para su construcción. Ahora bien, ¿cuáles son los grupos que pueden ser identificados como epistémico reprimido? Son muchos y muy diversos, pero cabe hacer mención a la emergencia de las comunidades afrodescendientes, las comunidades indígenas, el campesinado, los migrantes y los refugiados, las sexualidades disidentes de la heteronormatividad, entre muchos otros que habitan en la exterioridad, según la ubicación otorgada por la hegemonía occidental (Borsani, 2020, p. 242).

¿Qué otras consecuencias se desprenden de una epistemología y ontología reprimida? En primer lugar, retorna una vez más el fracaso más exitoso para explicar a lo inclusivo; esto es, el justificante que se deriva de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial para pensar sobre lo inclusivo. Tal fallo de aproximación a su real objeto y a las connotaciones del propio término, no solo queda explicado a través de la insuficiencia de recursos teóricos, sino por la transliteración de argumentos que enturbian sus condiciones de inteligibilidad, deviniendo en un terreno de análisis fundado en la extrapolación y en la importación de conceptos que poseen la capacidad de disfrazar estratégicamente cada uno de los problemas aquí señalados. Vista así, la educación inclusiva es el resultado del forzamiento conceptual a través del esencialismo. En este entramado, su intelectualidad

es el reflejo de una construcción monomental, cuya empresa se resarce en torno a la proliferación de taxonomías y categorías que son amalgamadas en torno a figuraciones singulares, esto es, invenciones estratégicamente producidas para explicar artificialmente la totalidad de las entidades que interpretan. El problema es que tales construcciones no existen como tal en el mundo. Esta es la base de lo que la teórica cultural y videoartista holandesa, Mieke Bal, denomina ‘imaginación binaria’, mientras que, para la teórica descolonial argentina, María Eugenia Borsani (2020) constituye una estrategia del pensamiento opositivo. Ambos sintagmas documentan la proliferación de diversas clases de binarismos y formas de esencialismos estratégicos.

Otra tensión es que el género académico indexado como educación inclusiva carece de una comunidad epistémica, un grupo de referencia o una cultura epistémica, lo que se traduce en la profunda ausencia para aprender a interpretar las propiedades intrínsecas de lo humano y, en especial, del catálogo de objetos de análisis que inspiran sus marcos de teorización. En este esquema, no hay nada oculto que descifrar, pues toda representación y, por consecuente, figuración, es sólida en sus garantías que las instituyen. El problema es que la política ontológica de lo inclusivo –aludo a una política no conscientemente comprendida por sus practicantes, sino a la praxis que de ella se desprende– devela un conjunto de anudamientos que se colocan al servicio de un *corpus* de fijeas inmutables y dicotomías cuyos mandatos programáticos son propiedad del designio moderno. Se torna necesario sensibilizar a sus practicantes y convertirlos en practicantes informados capaces de interrogar la naturaleza de los compromisos epistémicos y políticos acerca de cada uno de los argumentos que determinan los grados de aceptabilidad de una determinada ontología. La ontología hegemónica eurocéntrica niega y oprime diversos marcos epistemológicos y existenciales.

La educación inclusiva es una epistemología y ontología oprimida. Lo que se oprime es su horizonte intelectual. El desafío está en aprender a abandonar los esquemas cognitivos que parcelan la comprensión del mundo y de sus existencias en atributos dicotómicos y en esquemas jerárquicos. Aquí otro problema: muchas de las formas de lo humano que informan el universo de preocupaciones de lo inclusivo son invenciones producidas estratégicamente por los proyectos imperiales/coloniales y, como tal, carecen de una existencia ontológica.

De este modo, el discurso dominante sobre lo inclusivo contribuye a legitimar la agencia imperial/colonial y la matriz de esencialismos-individualismos. Aunque observamos una supuesta insistencia del yo, este no es más que un efecto retórico sin fondo. La supremacía del yo se grafica claramente

al interior de su discurso a través de la garantía discursiva del sujeto de derecho, cuyos contornos explicativos están plagados de errores; entre ellos, la afirmación que sostiene que los hombres y las mujeres nacen libres en igualdad y derechos (Mignolo, 2019). También se observa la incapacidad del campo para superar la escisión ontológica que comprende al mundo entre lo humano y lo no-humano, lo visible de lo invisible, lo incluido de lo excluido, lo normal de lo anormal, la zona del ser y la zona del no-ser, etc. Cada una de estas tensiones dialectales obedecen a la construcción de un régimen de sensibilidad específico. El poder del verbo transitivo, imaginativo y alterativo ‘incluir’, se despliega en torno a diversos sistemas de reconocimiento, visibilidad y emancipación. Prolifera el llamamiento a comprender de qué manera “aquellos excluidos que no existen para un determinado régimen estético pueden alcanzar una cierta visibilidad” (Rancière, 2018, p. 53).

La educación inclusiva, epistemológicamente, es el terreno de la heterogeneidad radical, mientras que, a nivel ontológico, es definida por los presupuestos de la diferencia radical que porta cada sujeto. No obstante, la mera adscripción a la diferencia por la diferencia o la diversidad por la diversidad encubre el componente cultural y/o político que subyuga al Otro a través de su diferencia –*potestas*–, asignándole un conjunto de atribuciones negativas y especulares sobre su existencia. Esta es la lógica de operación del problema ontológico de los grupos sociales, pero también es el encubrimiento de la lógica colonial. Como tal, estos entendimientos a favor de la diversidad y la diferencia nos informan de una disposición de espectacularización que acontecen en la superficie de sus significantes, encontrándose profundamente afectadas por diversas formas de devaluación, opresión y diferenciación. Esta es la ontología que más se practica en la enseñanza de la educación inclusiva.

La diferencia radical no solo rescata la complejidad singular de la existencia del Otro; es aquello que se resiste a ser capturado por la cosificación que fabrica el esencialismo. Es una invitación a superar las regulaciones del mundo-Uno, un mundo que, al entrar en contacto con la radicalidad del ser, aquella fuerza que desarma cualquier expresión de objetividad y/o normatividad, observa la necesidad de pensar la existencia y sus atributos de radicalidad en relación a un conjunto de interrelaciones y/o complementariedades de orden pluriversales. Esta es la base de las ontologías relacionales, cuya coherencia analítica se alinea con el argumento que sostiene que la ontología de la educación inclusiva reconoce que todo cuanto existe se encuentra profundamente interconectado; esto es, la potencia de la existencia del Otro se juega en la inter-existencia, en la capacidad de replegarse activamente sobre el Otro. Todo cuando existe, existe a través del otro. Esta es una ontología

cuyo diseño se sostiene a través de la premisa que explica que un mundo se compone de muchos otros mundos. Una ontología relacional desempeña un papel crucial en la reconocimiento de las formas de lo humano ahora alejadas de cualquier modalidad discrecional que encierran al sujeto en una talla única o lo moldean a la medida de la matriz eurocentrada. Una de las principales consecuencias de la ontología intramoderna es el atravesamiento que efectúa el esencialismo para pensar la diferencia.

El problema es que la ontología que consolida la educación inclusiva exige otros recursos y estrategias interpretativas a objeto de poder comprender la multiplicidad de mundos que en ella se albergan. Lo cierto es que, en ella, confluyen múltiples tipos de entidades o formas de lo humano que se oponen a las grandes narrativas proporcionadas por la psicología del desarrollo. Más aún, diversos tipos de entidades que provienen de diversos campos epistémicos. Así funcionan las regulaciones ontológicas de la educación inclusiva, que necesita la elaboración de otras estrategias cognitivas para documentar la experiencia de las múltiples formas de lo humano que se amalgaman en su propio corazón.

Ontología discreta	Ontología relacional
• Ontología monomental. • Hermenéutica monotópica. • Ontología y epistemología canónica y totalizante. • Expresión cerrada de lo humano. • Es la composición de un único mundo como diseño ontológico cuya eficacia se consagra a través de una ideología jerárquica y clasificatoria para explicar la naturaleza de los seres humanos. • Ordena la existencia de los seres humanos a través de parámetros de clasificación y/o producción social.	• Ontología multiversal. • Hermenéutica pluritópica. • Expresión abierta de lo humano. • Ontología de la interexistencia. • Está centrada en la multiplicidad. • Reconoce la presencia de múltiples formas existenciales de lo humano en tanto atributo central regulado por el principio de variabilidad humana. • La multiplicidad es, por definición, el código ontológico de la educación inclusiva y, también, epistemológico, pues de su centro crítico emergen sus principales categorías de análisis.

Ontología discreta	Ontología relacional
• Es la base de la modernidad concebida en tanto complejo de homogenización social y dispositivo biopolítico. • Como expresión modernista y, particularmente, intramoderna, nos revela su poder a través de la objetivación del Otro y, por consiguiente, la subordinación de grupos que no coinciden con los códigos definidos por el canon proporcionado por el Humanismo clásico, son considerados como existencias no plenamente humanas, anormales, raras, excéntricas, etc., inaugurándose, de este modo, una concepción en la que la diferencia es subyugada y convertida en una fuerza de la exterioridad ontológica. • Esta es una ontología centrada en lo discreto, en lo objetivo, en lo construido a través del esencialismo y la normatividad. • Está centrada en la disyunción, en la carencia, en la falla, en la patología, en la anormalidad. Es una racionalidad atravesada por la defectología. En ella, cada forma de lo humano es socialmente producida por la ideología de la anormalidad. Confirma una coincidencia significativa con las grandes narrativas empleadas para describir la experiencia de grupos construidos al margen de la historia.	• Esta ontología trabaja con gran proximidad en torno a los planteamientos de una ontología procesal que sostiene que todo cuanto existe se encuentra interconectado. • Propone una concepción de mundo compuesto por muchos otros mundos, en rechazo de la idea modernista de un solo mundo. • Cada entidad o forma existencial de lo humano existe en su propio registro ontológico, esto es, no está sujeta a relaciones preexistentes que las constituyen. • Sus principios de funcionamiento son la interrelación, la complementariedad y la interexistencia. • Consolida un espacio pedagógico, político y cultural compuesto por entidades diversas, que se encuentran interconectadas. • En palabras de Borsani (2020), este tipo de ontología crea un dispositivo alter-contrapistemológico que se resiste a la ubicación de determinadas formas de lo humano en cánones imputados por lo natural. • Legitima otros mundos y otras epistemologías y, por consiguiente, sus respectivas modalidades de interpretación.

Ontología discreta	Ontología relacional
• Está fuertemente centrada en el esencialismo y en el individualismo. • Las ontologías discretas profesan una concepción negativa y especular sobre la multiplicidad de registros de lo humano, reforzando la presencia de un sujeto único, universal y estable. • Esta es la ontología del régimen normo-céntrico de la diferencia y del régimen especial-céntrico.	• Documenta una multiplicidad de luchas que pueden ser vistas como luchas ontológicas. • Esta es una ontología postdualista. • Esta es la articulación ontológica de la multiplicidad de singularidades, un diagrama transitivo y alterativo de la experiencia educativa. • Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva surgen de la multiplicidad.

Tabla 1. Características centrales de una ontología discreta *versus* una ontología relacional en el contextualismo de la educación inclusiva.

Fuente: Elaboración propia.

La ontología discrecional o el corazón del régimen normo-céntrico de la diferencia y de lo que Ocampo (2018) denomina *estructura de conocimiento falsificada de lo inclusivo*, procede impugnado diversas clases de patrocinios categoriales y tutelajes conceptuales proporcionados por el patriarcado cognitivo cuya incidencia es fuerte en la gestación de la matriz de esencialismos-individualismos para pensar las unidades de lo humano que, lastimosamente, son incapaces de ofrecer un argumento a favor de la plena existencia del Otro. Los patrocinios categoriales y los sistemas de tutelaje conceptuales son, en palabras de Borsani (2020), propiedad de una epistemología reprimida. Si el reto que enfrenta la educación inclusiva es desfigurar los mecanismos de objetualización de cada una de las formas de lo humano, específicamente sus dispositivos de presentación/representación de sus unidades existenciales, se alinea con los propósitos del postdualismo ontológico, cuyo llamamiento se juega en torno a cómo pensar y diseñar el mundo. Necesitamos superar con urgencia los efectos intramodernos que atraviesan la concepción dominante de la educación inclusiva, especialmente a nivel ontológico y epistemológicos. Este es el saber construido a través de categorías y taxonomías para documentar la totalidad de entidades que circulan en el universo socioeducativo y sociocultural. Este es el acuerdo

más explícito sobre el que funciona la comunidad epistémica *mainstream* de la educación inclusiva, cuya pedagogía y modos de transmisión focalizan en torno al aprendizaje de esencias –cuadros clínicos, catálogos de criterios diagnósticos, entre otras–.

El compromiso ético al que adscribe por unanimidad la comunidad epistémica de lo inclusivo es brindar mayores espacios de participación a través del derecho a la educación por parte de todos los grupos sociales y ciudadanos. Ante ello, la pregunta continúa siendo por qué, a pesar de organizar su lucha para responder a la producción de no-existencias; esto es, formas de alteridad marginadas, plenamente racializadas, excluidas, oprimidas, etc., por el modelo social y educativo, confirman una serie de obstáculos complejos para que emerja una arquitectura social y educativa capaz de superar tales dificultades. Su entrenamiento discursivo es altamente efectivo produciendo existencias plenamente no-existentes, objetos de una regulación fantasmática, o, formas de lo humano que se expresan en términos de una presencia-ausente. Tales entendimientos se derivan de la monocultura del saber responsable de la producción de diversas clases de ausencias estratégicamente producidas para agudizar la ignorancia sobre la plenitud existencial del Otro. Estos son los sujetos que no logran ser leídos ni recuperados a través del *logos*. La monocultura es la base del efecto de naturalización de las diferencias cuya legitimidad se ancla a través de la lógica de clasificación social y de la ideología de la (a)normalidad.

La naturalización de las diferencias es la parte más exitosa del discurso engañoso de lo inclusivo, que, en el terreno de la política pública, inaugura una serie de oportunismos políticos y reduccionismos epistemológicos que dan paso a un singular efecto multicategorial para pensar la diferencia a través de su ingeniería. El efecto multicategorial es consecuencia directa de la naturalización de las diferencias y de sus formas de inferioridad ontológica y cultural. Estamos en presencia de múltiples formas de clasificación jerárquicas. El problema se ve acrecentado a través de la supremacía de una garantía discursiva que explica cómo las

[...] entidades o realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global (Santos, 2009, p. 111).

Con estos contenidos en mente, ahondemos, ahora, en torno a la capacidad de desfigurar la inclusión.

Desfigurar es la invocación que clama a la desinvencción de toda forma de figuración ontológica predeterminada producida al interior de un particular régimen de sensibilidad. Es, también, un llamamiento a extrañar la mirada, desplegar una observancia recelosa acerca de las figuraciones que se nos presentan como legítimas para referirnos a la experiencia existencial de lo humano, o bien, de alguno de los múltiples objetos de análisis que forman parte del género indexado como inclusivo. Desfigurar es fracturar estratégicamente lo visible a nivel simbólico, es una invitación a desconfiar de las apariencias y del relleno engañoso que nutre a toda figuración. Desfigurar es una invitación a trabajar a la inversa del régimen representativo, es un cantico nuevo que se abre ante la destrucción de los usos normativos de las imágenes explicativas de la diferencia y, particularmente, de la inclusión. Desfigurar es forzar otros modos de ver. Esto es lo que no posee la educación inclusiva.

La desfiguración solo alcanzará sus propósitos a través de “alteraciones, procesos de pérdida de un cierto mismo, de desidentificación, de desapropiación que se afirman bajo la forma de un desajuste” (Soto, 2022, p. 42). Para que la desfiguración haga lo suyo, es necesario destruir el régimen de sensibilidad específico que aloja dichas figuraciones o modalidades representativas sobre el Otro y la multiplicidad de problemas que la definen. Estas son solo formas que existen al interior de un singular régimen estético o de sensibilidad. Su eficacia solo reside en ello. Desfigurar es “alterar aquellos repartos de luz que asignan unos lugares de exclusión, anonimato o estereotipos a unas determinadas formas de vida y que ponen brillo sobre otras” (Soto, 2018, p. 139). Las imágenes de la educación inclusiva documentan la “coexistencia heterogénea de maneras de hacer, de experiencias sensibles que incluyen diversos registros de discursos” (Soto, 2018, p. 142).

3 ¿CÓMO SE REPRESENTA LO IRREPRESENTABLE?

Ya Rancière (2011), en *El destino de las imágenes*, sostiene que sí, es posible representar lo irrepresentable. ¿En qué consiste esto? Partamos reconociendo que aquellas formas que nombramos como irrepresentables corresponden a figuras conceptuales específicas que han sido tradicionalmente signadas como intratables, anormales, excéntricas, abyectas, etc. Estamos en presencia de la representación del régimen de pensamiento por antonomasia de la educación inclusiva. La capacidad de representar lo irrepresentable es

aprender a mostrar el carácter esencial que determina tal denigración, pues su representante no puede ser definido por determinadas prácticas imagéticas. Son signos que desbordan las apariencias y la forma de la materia imputada por el régimen representacional que actúa a través de “unas condiciones materiales que poseen unas formas implícitas” (Soto, 2022, p. 43).

El problema es que aquello que no es representado al interior del régimen representativo imputado por la educación inclusiva necesita distanciarse de una operación en la que la materia se convierte en la forma que organiza sus entendimientos; es esto, lo que obliga a la materia y a la forma a la adecuación, al enmarcamiento, a la prefiguración en un esquema interpretativo dado.

En efecto, agrega Rancière (2011, p. 120), “no se puede encontrar una forma de presentación sensible adecuada a su idea, o, por el contrario, un esquema de inteligibilidad igual a su potencia sensible”. Muchas de las imágenes que son empleadas por los practicantes de la educación inclusiva son incapaces de contener la complejidad y/o la profundidad de aquello que dicen interrogar. Parte de esta tensión puede explicarse a través del exceso de presencia material, una acción que sustrae la cosa presentada de su verdadera existencia o no permite presentarla en la plenitud de su alteridad radical. Tal sentido de irrealidad es lo que más prolifera al momento de explicar la existencia del Otro a través de la ontología dualista, esencialista o discreta. Se impone una comprensión irreal sobre lo que opera en términos de artificialidad sobre su existencia. Se traiciona así, la singularidad que nutre el acontecimiento existencial que define el diferencial ontológico o la diferencia radical del Otro, producto de la excesiva centralidad que disfrutaban los contrarios, tales como lo anormal y lo normal, lo excéntrico y lo común, lo plenamente humano y lo inhumano, etc. Hay una experiencia que no solo se encuentra sobrerrepresentada y sobredeterminada, pues, su sustancia se devela en la inversión y tergiversación de la forma contraria. La construcción que hacemos sobre lo irrepresentable es profundamente idiosincrática.

El problema se acrecienta cuando comenzamos a observar cómo parte de la identidad o los atributos definitorios de lo representable y de lo irrepresentable nos permite acceder a un sensible heterogéneo. Lo representable es digno de ser representado cuando se distancia de lo no representado, pues entra en contacto con su verdadero poder. Cuando lo irrepresentado es la única preocupación, se enturbia lo sensible heterogéneo. Las nuevas formas de representación de lo humano o de los fenómenos que contribuye a visualizar necesitan más que una nueva estética. Al respecto Rancière (2019, p. 162) señala:

[...] el régimen estético del arte, toda la historia de las formas artísticas y de la política de la estética podría representarse como el choque de estas dos fórmulas: una vida nueva necesita de un arte nuevo; la nueva vida no necesita arte.

¿Cómo entender el papel de lo sensible heterogéneo en el contextualismo epistémico y ontológico de la educación inclusiva? Como puntapié inicial, sostendré que, uno de los secretos más apremiantes que nos revela la educación inclusiva es que configura un nuevo punto de heterogeneidad, lo que puede ser traducido como un régimen de sensibles que proliferan de la heterogeneidad. Un sensible heterogéneo es clave para la resignificación de todas las dimensiones de la vida. El señalamiento que sostiene que algunas formas de vida o fenómenos de análisis son irrepresentables, obedece a una configuración modernista cuya sensibilidad se erige explicando el mundo sin referencia a ningún punto de heterogeneidad. Esta es la lógica de los clásicos órdenes jerárquicos. El corazón de la educación inclusiva es sensible y heterogéneo.

Creo que parte del fuerte atravesamiento esencialista que experimenta la educación inclusiva puede ser descentrado a través de las formas metafóricas sobre las que se apoyan determinadas construcciones de irrepresentabilidad que son objeto de mediaciones, traducciones y reactualizaciones sobre la existencia del Otro. El problema es que las formas del pasado son empleadas estratégicamente para informar los nuevos contenidos interpretativos. Desfigurar las formas visuales heredadas por el régimen normo-céntrico de la diferencia puede encontrar una salida académicamente responsable a través de la emergencia de otras formas de visibilidades y prácticas de sensibilidad. Esta es una de las tareas más apremiantes de lo inclusivo: la creación de nuevas formas de vida. Y exige la presencia de múltiples formas metafóricas y temporalidades. El poder imaginal de lo incluso nos permite acceder a la complejidad existencial del Otro y de cada uno de sus objetos de análisis al “retirarse de su condición de uso común y verse como un cuerpo poético que lleva las huellas de su historia” (Rancière, 2019, p.164). La educación inclusiva es un llamado a estetizar de una manera distinta. Visto así, continuar sosteniendo que existen determinadas formas de lo humano o fenómenos sociales que son irrepresentables es negar y neutralizar la propia actancia que porta cada uno de ellos, pues aquello que signamos como irrepresentable nos sugiere “cruzar el límite y reprobamos el ámbito de la experiencia estética” (Rancière, 2019, p. 164).

El llamamiento es a superar la contradicción entre lo que puede ser representado y lo que no, empresa que, en el pensamiento *rancieriano*, es denominada como ‘metapolítica’ o una hermenéutica de los signos. El problema es que lo irrepresentable, a pesar del fuerte interés por parte de los practicantes de lo inclusivo y el impulso a comprender sus atributos implicados, han sido incapaces de descifrar sus reales signos de interpretación, en parte, por estar plagados de una historia que no les pertenece, una impronta de orden naturalista cuya empresa es prima hermana de la lógica esencialista para lecturar al Otro y todo aquello que no caiga en el universo de la mismidad proporcionada por la modernidad. La preminencia de los signos de interpretación es una práctica extremadamente arraigada en la herencia de pensamiento proporcionada por la ideología del déficit en el terreno de la educación especial. En dicha tradición de pensamiento, sus practicantes se convierten en estudiosos de la sintomatología, una constelación de análisis que enfatiza en los atributos oscuros de la existencia del Otro. Se exacerba el síntoma y se debilita la poética que puede justificar por qué sería imprudente concebir tal o cual forma de lo humano como irrepresentable.

El estudio de las formas de lo humano exige la consolidación de una hermenéutica otra para visibilizar y hacernos conscientes acerca de sus propios secretos. El llamado es a emancipar cualquier fantasía oculta que pueda estar obstruyendo nuestros modos de interpretación de aquellos grupos significados como Otros. Si la tarea es superar la comprensión de alteridad desigual del ser, sugiere que desarmemos la imaginación fantasmática que informa los problemas antes mencionados. Sostener que ciertas formas de lo humano son irrepresentables es consecuencia de la homogenización del mundo sensible. Es este el problema que la educación inclusiva no ha sabido resolver. Este llamamiento hace mucho más que invocar la desestetización: reafirma el poder de lo sensible heterogéneo, se opone a toda forma de indiscernibilidad, traza un nuevo límite que no puede cruzarse, etc. Su fuerza fantasmática se manifiesta como “inhumanidad que hace que la mancha de lo que ha sido reprimido aparezca y perturbe el perfecto arreglo técnico” (Rancière, 2019, p. 169) justificando la identificación estética de aquello que puede ser representado de aquello que no, “o bien se identifica con un *páthos* que perturba las formas de la *doxa* y vuelve al arte y la inscripción de poder caótico; una alteridad radical” (Rancière, 2019, p. 169). Se trata de romper la promesa de la escena estética cuyas formas de engaño solo pueden ser fracturadas a través del sensible heterogéneo y de la reelaboración de un *sensorium* estético. La manifestación de los irrepresentable se expresa a través

[...] de la pérdida de una relación estable entre lo sensible y lo inteligible. Esta afirmación es paradójica; en primer lugar, porque a juicio de Kant lo sublime no define el espacio del arte, sino que marca la transición de la experiencia estética a la experiencia ética, y en segundo porque la experiencia de desarmonía entre razón e imaginación tiende a descubrir una armonía superior, la autopercepción del sujeto como parte del mundo suprasensible de la razón y la libertad (Rancière, 2019, p. 170).

El señalamiento de Rancière (2019) nos invita a desplegar una estrategia de contra-construcción que puede ser leída en términos de una oposición del régimen estético del arte al régimen representativo, lo que muestra una clara oposición a las tecnologías de semiotización de lo irrepresentable. Lo irrepresentable es el problema de la inadecuación de la forma y la materia o la ausencia de estabilidad entre lo sensible y lo inteligible. En el régimen estético de la educación inclusiva no hay nada que pueda considerar como irrepresentable un espacio que clama por la multiplicación de las formas.

Los argumentos hasta ahora presentados permiten reconocer que: a) la naturaleza estética de la educación inclusiva opera fracturando las divisiones jerárquicas de lo perceptible, b) construye un *sensorium* específico, pero común a múltiples grupos humanos y c) fractura la lógica representacional que define determinadas formas de lo humano e impone determinados efectos para la contemplación y el análisis que inducen la mirada posicionando una retirada radical de la complejidad de lo humano. En suma, es la reconfiguración del mundo sensible. Estos entendimientos se juegan en el enmarcamiento de una metapolítica de la estética.

Superar estos dilemas para explicar la complejidad de las formas existenciales de lo humano, no solo nos invita a recomponer las narrativas con las que determinados grupos son interpretados, sino que exige, además, que suspendamos toda relación de producción de formas sobre la existencia del Otro y las determinadas funciones específicas que la explican. Estas construcciones no se prestan para representar creencias o agudizar el poder de la *doxa* o para establecer clasificaciones o jerarquizaciones de acuerdo con su material de inteligibilidad. La educación inclusiva es una estrategia de resignificación sobre la indiferencia y sus modos de mirar. ¿Qué implica una ruptura estética? En términos sencillos, asume la fractura de las formas sensibles y la producción de la experiencia; esto es, “un conflicto entre una presentación sensible y una forma de hacer sentido de ella, o entre varios regímenes sensibles y/o cuerpos” (Rancière, 2019, p. 181). La emergencia de

nuevas formas de lo visible y lo invisible es una tarea política. Las identidades en el actual régimen de lo inclusivo se encuentran sobredeterminadas como producto de la impronta de la ontología discreta.

¿Qué implica pensar la educación inclusiva en términos de una nueva configuración de lo sensible? Una respuesta de lo posible

[...] radica en la configuración de la distribución de lo común a través de un proceso político de subjetivación. En consecuencia, si hay una política de la estética, su quehacer radica en las prácticas y en los modos de visibilidad que configuran el tejido de la experiencia sensible (Rancière, 2011, p. 122).

Todo ello es una invitación a alterar las estructuras de definición de un *corpus* de elementos invisibles destinados a romper las cadenas de significantes que las median. En el fondo, es producir otro tipo de relaciones, es levantar relaciones que no han sido vistas, atributos que antes no eran legitimados o simplemente que no estaban relacionados con cada uno de los problemas de análisis antes mencionados. Esta es la base de lo que necesitamos: una profunda alteración y/o transformación de los modos existentes de las formas de enunciación y de las presentaciones sensoriales tradicionalmente empleadas para significar la experiencia de múltiples formas existenciales que habitan en el registro de lo irrepresentable o son objeto de representaciones encorsetadas o artificiales, para abrirse a nuevas formas de percepción y subjetivación, de singularidad y sensibilidad. En suma, crea un nuevo reparto de lo sensible, pero ahora con foco en la heterogeneidad y la multiplicidad, en la desfiguración del canon ontológico regulado por la matriz de individualismos-esencialismos, pues su interés radica en la producción de nuevas formas de individualidad. La transformación estética de la educación inclusiva consiste en

[...] producir un choque sensorial y movilizar los cuerpos mediante la presentación de una extrañeza, de un encuentro entre elementos heterogéneos. Es decir, tiene el objetivo de producir un efecto de extrañeza para engendrar una consciencia de las razones que sustentan esa extrañeza, lo que es equivalente a suprimirla. En el mismo proceso, se esfuerza por producir una fusión entre el choque estético de las formas heterogéneas de presentación sensible y la corrección del comportamiento a través de la representación, entre la separación estética y la continuidad ética (Rancière, 2019, p. 185-186).

El reto de la transformación estética es comprender cómo lo visible cambia profundamente. La tarea consiste en consolidar una comunidad estética cuyas condiciones de posibilidad coloquen en suspenso toda repartición de lo sensible que niegue la heterogeneidad y la multiplicidad. Este es un esfuerzo imaginativo en la medida que se juegan otras posibilidades para pensar la vida, más aún cuando las imágenes con las que presentamos determinados fenómenos y/o problemas de análisis de lo inclusivo son incapaces de provocar alteraciones en nuestra *micropraxis* o en el conjunto de atributos que definen nuestra cotidianidad. Muchas de estas imágenes, advierte Soto (2022, p. 55), fijan “estereotipos, modelos, formas de exclusión, dinámicas afectivas y dispositivos de control social”. Estas operatorias serán abordadas en la sección que se sigue a continuación, pues denotan un problema fundamental a nivel visual; esto es, consolidan dispositivos de asimilación. Las imágenes de la educación inclusiva enfrentan un complejo problema en cuanto a los medios de circulación de lo sensible de sus imágenes.

4 LAS IMÁGENES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿DISPOSITIVOS DE (CONTRA)ASIMILACIÓN?

Es fácil observar cómo las imágenes que se nos presentan como parte de lo inclusivo no poseen la capacidad de abordar cada uno de los problemas que denuncian en su magnitud y, así mismo, son imágenes que tienden a trivializar y/o contaminar sus unidades de análisis más profundas. A pesar de ser estos problemas, son las imágenes que mejor circulan, confirmando justamente lo que no es la inclusión. Este género académico experimenta complejas obstrucciones en sus medios de circulación de lo sensible y sus imágenes se subordinan a los mandatos programáticos de carácter normativo de la mirada. Estas son imágenes que enfrentan el reto de fisurar las creencias que retratan, pues muchas de ellas confirman lo que no es realmente la inclusión: son imágenes que nos inducen a la consolidación de una fuerza imagética, social y pedagógica cuya apelación materializa estructuras de asimilación inclusivas. La normatividad de la mirada se impone sancionando qué tipo de imágenes son legítimas para visualizar determinados objetos de análisis. El problema es que dichas imágenes instalan una política de borradura que obstruye y eclipsa la mirada sobre cada uno de los problemas de análisis más apremiantes que forman parte del universo analítico de lo

inclusivo. Estas imágenes poseen la singularidad de producir un gran efecto entre quienes las observan con un mínimo de esfuerzo. Esta es la lógica de la tergiversación, un aparato imaginal que se concentra fuertemente en las apariencias, en la superficialidad del fenómeno, en la contemplación de una sensibilidad social que se desvanece, pero cuya fuerza sigue activa a través de diversas clases de *clichés* y estereotipos altamente efectivos para describir determinados fenómenos sociales.

Una de las obstrucciones visuales de lo inclusivo nos revela sus secretos sosteniendo que no existen otras formas de visualizar cada uno de sus núcleos problemáticos. Esta es la base de la obstrucción de la circulación de sus mecanismos de sensibilidad. La educación inclusiva necesita gestos imaginantes otros “para producir otras formas de conocimiento y pensamiento sensible” (Soto, 2022, p. 46). Es una invitación a develar la orgánica de representación y simbolización que este género construye. Es más, ella no necesita “articularse al margen de toda representación, sino por mantener un compromiso inestable con ella” (Soto, 2022, p. 46).

El discurso mayoritario de lo inclusivo aborda sus problemas y núcleos de análisis, y lo hace desactivando posiciones críticas a través de imágenes que en el terreno de lo educativo sean capaces desactivar otros imaginarios. Son imágenes que acomodan relaciones de poder, que cierran el imaginario y la posibilidad de ver en lo más profundo de cada fenómeno que preocupa a sus practicantes. Los conflictos sociales y culturales que se informan a través de sus imágenes son presentados pasivamente, manteniendo intactas las relaciones de opresión que denuncian. Son imágenes que, a pesar de apelar a otra energía social, son incapaces de romper las relaciones de poder que denuncian. Es más, se acomodan estratégicamente a la orgánica de determinadas relaciones de poder y nos presentan, aunque superficialmente, modos de existencia diversos que quedan subyugados e interpretados a través de la fuerza de *potestas* ligada a la diferencia. Se evidencia, de este modo, una incapacidad para comprender las reales unidades de lo humano que cada modo de existencia documenta. Esta es la disputa entre la forma y el contenido.

El régimen imaginal dominante de lo inclusivo opera preformateando diversas figuraciones o la asunción de múltiples formas previas que luego se materializan, e invitan a sus sujetos a ingresar en un régimen ontológico prefabricado. Es necesario “soltar ciertas formas para que otras aparezcan” (Soto, 2022, p. 46) y, con ello, reinstalar la fuerza crítica o la negatividad que le ha sido robada o secuestrada producto de los persistentes errores de aproximación al término y a su objeto. En la medida que su fuerza crítica

sea restituida, es necesario aprender a subvertir y destruir el poder de toda visualización normalizadora y hegemónica. Lo que caracteriza a las imágenes de lo inclusivo es la pérdida de imaginario, develando su complicidad con un régimen de expectativas ideológicamente producido.

El llamamiento más profundo es a desalojar, a constelar y a despojar la imagen hegemónica del movimiento social y del género académico llamado educación inclusiva a objeto de disfrutar de otros puntos de ingreso a la multiplicidad de sus fenómenos de constitución. Se trata de recuperar la fuerza del acontecimiento de la comprensión y la proliferación de sus formas sensibles particulares. Este es el juego de lo que Soto (2022) llama superficie; esto es, un espacio de conversión en el que la transformación y la formación que afectan a una determinada imagen se encuentran.

La imagen dominante de la educación inclusiva alcanza su efectividad a través del levantamiento de figuras que son interpretadas intencionalmente para controlar aquello que observamos y analizamos, que inducen a prácticas que son incapaces de interrumpir las creencias que se cuelan y reproducen sistemáticamente en sus imágenes, controlando el poder de configuración de otras realidades. Esta es la trama de herencias y legados del impulso deseante de orden esencialista responsable de predeterminar nuestros sentidos, inducir nuestra mirada e indicarnos lo que debemos mirar y cómo mirarlo e interpretarlo a través de tales o cuales significantes.

Las imágenes empleadas por el régimen hegemónico de lo inclusivo, a pesar de evocar una apelación a la diversidad, a la heterogeneidad y a la diferencia, preferentemente, encapsulan dichos propósitos a través de imágenes estandarizadas que nos muestran tales intenciones vacías de contenido, nos permiten abrir el imaginario e instaurar otros horizontes de sentido. Son imágenes cuyos efectos solo se juegan a través de la instalación de diversos horizontes normativos que precarizan la potencia analítica subyacente en sus registros visuales y onto-políticos. Son prácticas visuales desorganizadas estratégicamente. Si el reto es, entonces, crear otra trama imaginal, necesitamos la epistemología de la educación inclusiva, un dispositivo heurístico que nos nutra de otros saberes que no están plenamente maduros.

Pensar las formas visuales de la educación inclusiva es pensar las formas de producción del conocimiento: *un acontecimiento de creación profunda*. Necesitamos aprender a desbordar la relación entre imagen y contenido, entre palabra e imagen, pues lo que es objeto de mayor circulación eclipsa la comprensión real de lo visual de este género. Llegado a este punto, nos enfrentamos al reto de emancipar los modos de visualización de los problemas

de análisis de lo inclusivo y romper con las tecnologías del lenguaje que los explican. Liberar la visualización es también interrumpir nuestros modos de relación con la memoria. Cada uno de estos elementos nos permitirán ingresar en las formaciones visuales de la educación inclusiva que se encuentran afectadas por el afecto. Es por ello que Ocampo (2024) sostiene que la educación inclusiva crea un singular giro afectivo.

¿Pueden las imágenes de la educación inclusiva resistir a las circulaciones de lo sensible? Como puntapié inicial, sostendré que la imagen hegemónica que informa nuestros desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento sobre el campo objetual de lo inclusivo es el resultado de complejas formaciones de ideas que se encuentran mediadas por prácticas y significados que norman nuestros desempeños intelectuales y nuestras formas de mirar un determinado fenómeno que, a través de singulares modalidades de jerarquización, privilegian a unas determinadas prácticas por sobre otras. Esta lógica sigue la continuidad del reparto de lo sensible instituido por la modernidad; esto es, quitar luz determinados problemas y grupos humanos en detrimento de otros. La circulación de lo sensible en este campo no es ajena a los repartos de la luz. El problema es que, no solo diversos grupos culturales y sociales son víctimas de las manipulaciones de las imágenes, sino que también son afectos de dicho problema, los fenómenos que integran su catálogo de investigación.

La educación inclusiva debe activar su capacidad de abrir las imágenes para permitir que “aquellos que no tienen derecho a ocupar el mismo lugar puedan ocupar la misma imagen” (Soto, 2018, p. 139). La trama imaginal de este género busca “alterar los repartos de luz que asignan unos lugares de exclusión, anonimato o estereotipos a unas determinadas formas de vida y que ponen brillo sobre otras” (Soto, 2018, p. 139). La fuerza visual de la educación inclusiva se juega en la construcción de escenas de lo posible, un profundo acto de creación, de invención que nos irrumpe y nos dirige hacia rumbos que no conocemos. Son imágenes que nos trasladan a otras zonas de experiencias, a una trama de coexistencias heterogéneas de hacer, sentir y actuar. El problema es que estas imágenes no actúan en tanto dispositivos de oposición ante lo que dicen oponerse, sino que son incapaces de abrir otros imaginarios e, incluso, muchas son dependientes del régimen de poder que ellas mismas dicen cuestionar. A objeto de destrabar este problema, observo necesario alterar la dimensión sensible que informa sus imágenes para introducir una lógica diferente que nos enseñe a visualizar sus grandes males en otra clave, una que nos permita ofrecer un entendimiento diferente en contra de un determinado fenómeno.

Los problemas aquí documentados respecto de las imágenes de la educación inclusiva podrán ser zanjados si su comunidad epistémica aún a esfuerzos significativos para alterar el reparto de lo sensible que reproducen o informan sin mayor cuestionamiento. El entrenamiento imaginativo que prolifera es comprender cómo las imágenes de este género resisten a las formas, significados y manipulaciones imagéticas que se les imponen. Se trata de remover y, en cierto caso, destruir aquellas formas que silenciosamente han contribuido a configurar. El problema es que el campo visual de lo incluso se encuentra poblado por otras imágenes que no le pertenecen; son flujos imaginables que ocupan un lugar en el que se esperan/necesitan otras. En esta lógica las expectativas del poder se fortalecen, se disparan y manipulan, incluso, hasta los imaginarios más críticos. El problema de la educación inclusiva con sus imágenes es el problema de “lo perceptible, lo decible, lo pensable y lo factible” (Soto, 2023, p. 59). Para esta autora, es necesario alterar dicho esquema de relacionamiento. Necesitamos aprender a desnaturalizar sus vínculos que informan, traducen y median cada una de sus imágenes.

5 CONCLUSIONES

Si el desafío consiste en desnaturalizar los vínculos que atraviesan la arquitectura imagética de la educación inclusiva, entonces es necesario aprender a articular otras relaciones que nos permitan subvertir y desnaturalizar cada una de sus tramas y/o compromisos. En otras palabras, tal llamamiento es simple: *desfigurar el sentido común que afecta a sus interpretaciones, categorías, semánticas, etc.* Creo que este señalamiento ha sido documentado a lo largo de este trabajo a través del argumento que describe el exceso de *doxa* para fundamentar los problemas que enfrenta este campo de trabajo. Tal tensión comienza a revelarnos sus gritas al reconocer la fuerte impronta del “sentido común saturado por ideas, suposiciones y hábitos sociales, formaciones profundamente complejas que se reinventan de manera constante” (Soto, 2023, p. 60).

La difícil destrucción y/o alteración del imaginario visual dominante de lo inclusivo subyace en la persistencia del ser que ella misma no es. A este problema he otorgado la dominación de la *edipización del objeto de la educación inclusiva*, algo más que una especie de resentimiento heurístico, una operación que castra la plena comprensión vital de sus formas intelectuales, ontológicas y, ahora, visuales. Es producto de dicha castración

que se mantiene fiel a propiedades que no le pertenecen. De este modo, se mantiene una consistencia que mantiene fija propiedades que le han sido asignadas por error. Todo ello, permite sostener que ella misma es objeto de persistentes deterioros formativos.

Ahora bien, el estudio de las imágenes de la educación inclusiva nos debe proporcionar herramientas “para cambiar el orden que define sus propiedades, la habilidad de introducir una alteración decisiva en su modo de darse” (Soto, 2023, p. 61). Estas son imágenes que pueden ser leídas en términos de imágenes en movimiento que no poseen una destinación clara, pero lo que sí tienen claro es su capacidad para dirigirnos a otros planos de sensibilidad.

El estudio de las imágenes de la educación inclusiva puede ser leído en términos de una práctica

[...] que se resiste al relato y a los modos de fijar los repartos que nos han sido dados. Pone a operar las imágenes en un sentido diferente, abre un espacio potencial de indeterminación que no es colmado por el gesto que articula su desvío. Las imágenes potenciales son imágenes que están pendientes de resolverse, que proponen una manera de ver, una posibilidad, una posición. Este tipo de imágenes necesita ceder a la prefiguración para entregarse a un ámbito que no se conoce (Soto, 2023, p. 64).

Lo llamativo es que, a pesar de todas las dificultades visuales que enfrenta la educación inclusiva, es posible afirmar que no haya un sujeto sin imagen, sino un sujeto que es informado por un esquema imaginativo debilitado, artificial y erróneo. Estas son imágenes que reducen al sujeto a un estado de objetualización, pues la imagen es la que configura al sujeto, lo que en este caso es la empresa heredada por el régimen representativo y sus modalidades de sensibilidad. Esta es la lógica de sentido del régimen imaginal de lo abyecto, un clásico al interior el estudio (*pseudo-*) académico de lo inclusivo.

El problema es que el diálogo que puede acontecer entre esas imágenes y sus respectivos procesos de subjetivación no es capaz de ofrecer un proceso de reparación ontológica ni, mucho menos, recuperar la función curativa que portan sus imágenes. A través del discurso mayoritario de la inclusión nos convertimos en practicantes relativamente informados que consumimos determinadas imágenes, pero experimentamos profundas barreras para explorar la profundidad de lo que una determinada imagen nos muestra respecto de un determinado fenómeno.

El problema es de inteligibilidad. Muchos de los nudos críticos que realmente estructuran su campo de investigación –al pensarla por fuera de la educación especial – no tienen forma de hacerse reconocer en su profundidad a la luz de los determinantes que este campo promueve como producto del disfraz epistémico proporcionado por su travestización con lo especial. Nos relacionamos con las imágenes de lo inclusivo consumiendo esas imágenes mediante una identidad claramente definida para la mirada del investigador y/o espectador. El consumo de las imágenes es lo que más hacemos en el régimen falsificado del género aquí discutido. A objeto de descentrar la adherencia a este tipo de régimen imaginal debemos analizar los modos vinculantes que existen entre determinadas imágenes y fenómenos. La educación inclusiva es un género herido imaginalmente.

BIBLIOGRAFÍA

BORSANI, María Eugenia. **Rutas decoloniales**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2020.

CERECEDA, Miguel. Sobre el reparto de lo sensible. *In*: VEGA, Francisco; ROCCO LOZANO, Valério (ed.). **Estética del disenso**. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018. p. 47-58.

MIGNOLO, Walter D. Sylvia Wynter: What Does It Mean to Be Human? *In*: MCKITTRICK, K. (ed.). **Sylvia Wynter: on being human as praxis**. Durham: Duke University Press, 2019. p. 106-124.

OCAMPO, Aldo. ¿Cómo se construyen las imágenes de la inclusión?: notas para la re- organización de lo visible *In*: VERCELLINO, Soledad (ed.). **Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva**. Santiago: Fondo Editorial CELEI, 2024. p. 4-35.

OCAMPO, Aldo. Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. **Revista Boletín Redipe**, [s.l.], v. 8, n. 8, p. 42-88, 2018. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/814/746>. Fecha de acceso: 8 out. 2025.

OCAMPO, Aldo. La educación inclusiva como ensamblaje o la artesanía de su praxis cognitiva. **Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC**,

[s.l.], n.12, v. 6, p. 57-71, 2020. Disponible en: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/1700/1620>. Fecha de acceso: 13 ago. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **Disenso**. Ensayos sobre estética y política. Buenos Aires: FCE, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **El destino de las imágenes**. Buenos Aires: Prometeo, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. Estética del disenso. Entrevista con Jacques Rancière. In: VEGA, Francisco; ROCCO LOZANO, Valério (ed.). **Estética del disenso**. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018. p. 191-203.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemología del Sur**. Buenos Aires: CLACSO/FCE, 2009.

SOTO, Andrea. **Imágenes que resisten**. La genealogía como método crítico. Barcelona: La Virreina; Centre de la Imatge; Ayuntamiento de Barcelona, 2023.

SOTO, Andrea. **Imaginación material**. Santiago: Metales Pesados, 2022.

SOTO, Andrea. **La performatividad de las imágenes**. Santiago: Metales Pesados, 2020.

SOTO, Andrea. Potencias e impotencias de las imágenes en el pensamiento de Jacques Rancière. In: VEGA, Francisco; ROCCO LOZANO, Valério (ed.). **Estética del disenso**. Políticas del arte en Jacques Rancière. Santiago: Doble Ciencia, 2018. p. 135-149.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. ¿Puede hablar el subalterno? **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 39, p. 297-364, 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>. Fecha de acceso: 8 out. 2025.

WYNTER, Sylvia. “Tras el hombre”, su última palabra: sobre el posmodernismo, Les Damnes y el principio sociogénico. **Nuevo Pensamiento Crítico**, [s.l.], v. 4, n. 7, p. 43-83, 1995. Disponible en: https://monoskop.org/images/a/a6/Wynter_Sylvia_1991_Tras_el_Hombre_su_ultima_palabra.pdf. Fecha de acceso: 8 out. 2025.

Las medidas de apoyo desde la perspectiva de la educación inclusiva

Pilar Cobeñas

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Miembro del Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, Argentina. Miembro de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI). pilarcobenas@gmail.com

En este capítulo nos centraremos en analizar el sentido del apoyo desde la perspectiva de la educación inclusiva y problematizar, desde ese punto de vista, un conjunto de recursos y medidas que se ofrecen con la intención de constituirse en un apoyo pero que, debido a las concepciones que los orientan, pueden dar lugar a prácticas no inclusivas.

1 APORTES DE LA PERSPECTIVA DE DISCAPACIDAD PARA PENSAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos tanto a un enfoque pedagógico como a un derecho humano. Constituye un enfoque pedagógico en términos de lo que Ainscow (2007) ha denominado el giro inclusivo que está íntimamente vinculado con los avances en términos de la normativa, específicamente con las transformaciones requeridas a los sistemas educativos de aquellos países que han firmado, entre otros acuerdos, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), en adelante, “la Convención”.

Coincidimos con Roger Slee (1998) cuando expresa que, para avanzar hacia una educación inclusiva es necesario problematizar las ideas sobre la discapacidad desde las miradas y narrativas que despliega el propio colectivo sobre sí y los espacios académicos que producen estudios vinculados con estas miradas. Asimismo, el autor advierte tempranamente una situación que identificamos como persistente en la actualidad: el cambio del lenguaje no supone un cambio en las perspectivas que orientan las prácticas. De modo que los sistemas educativos que cambian sus formas de nombrar para adecuarse a las de la Convención no necesariamente expresan el espíritu de esta. Por tal razón, consideramos que, para que el sistema educativo construya apoyos, dicha categoría se debe revisada a la luz de la Convención, la perspectiva del movimiento social de personas con discapacidad y los estudios sociales y críticos de la discapacidad con el fin de poder desplegar prácticas que hagan efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Por lo tanto, sí importa la terminología cuando los sistemas educativos afirman ajustarse a la perspectiva de la Convención usando su lenguaje sin

modificar las prácticas que los términos definen como problemáticas por sus efectos excluyentes, quitándoles toda su potencia transformadora. En sentido inverso, identificamos que en las escuelas pueden existir prácticas inclusivas que sean nombradas con terminología vinculada a formas de exclusión educativa, por lo que consideramos que lo que debe estar en el centro de la cuestión son las prácticas.

Una cuestión que merece ser señalada es la importancia del movimiento de personas con discapacidad y sus familias para traccionar la transformación de los sistemas educativos hacia formas más inclusivas (Muñoz *et al.*, 2020). De hecho, la perspectiva que sostiene la Convención es el modelo social, un modo de entender a la discapacidad como una construcción social que, si bien tiene dimensiones problematizadas y avances (Cobeñas, 2021), sigue teniendo un gran peso en los estudios y en el activismo. Este modelo está vinculado íntimamente con las discusiones que el colectivo de personas con discapacidad sostuvieron desde la década del 60 y 70 en Estados Unidos y que luego se internacionalizaron. En este sentido, el movimiento de Vida Independiente fue pionero en iniciar los debates, ubicando en el centro la cuestión de los apoyos así como en la importancia de la participación plena de las personas con discapacidad en la comunidad y en la toma de decisiones sobre sus vidas. En palabras de Soledad Arnau (2013, p. 95):

Tal y como se denomina este Movimiento, la lucha de las personas con diversidad funcional se centra en su deseo de “Independencia”, emancipación, autodeterminación y empoderamiento, sobre todo, de quienes tienen importantes necesidades de apoyo generalizados, a través de terceras personas (figura laboral de Asistente Personal) y de productos de apoyo (ayudas técnicas y/o tecnológicas). En este sentido, dicho movimiento contribuye a la puesta en práctica del Principio de Igualdad (de oportunidades, trato, condiciones...) entre personas con y sin diversidad funcional, y entre quienes necesitan apoyos generalizados y quiénes no.

Así, este movimiento problematiza fuertemente la idea de las personas con discapacidad como “dependientes” y sin autonomía para tomar decisiones sobre sus vidas, por oposición a las personas sin discapacidad, que tendrían la potestad para decidir por ellas. El movimiento de Vida Independiente sostiene que todas las personas podemos y debemos tomar decisiones sobre nuestras vidas. Cuestiona la idea de que existen personas dependientes y autónomas, sosteniendo que vivimos en interdependencia con los demás y con

el mundo, y que todas las personas damos y recibimos apoyo. Sin embargo, no todas requerimos apoyo en el mismo grado o en los mismos momentos de la vida. La cuestión de la dependencia está también vinculada a lo que Mike Oliver (1998) ha llamado el modelo individual de la discapacidad, que supone que la discapacidad constituye un “problema individual” de la persona con discapacidad –y su familia– que necesita tratamientos y atención médica, pedagógica, etc. que le permitan normalizarse de forma suficiente como para participar de la sociedad tal cual es.

Otro aporte que resulta particularmente potente para pensar la educación inclusiva –y que también surgió en el ámbito del activismo– es la de las discusiones sobre el “capacitismo”. Esta categoría permite estudiar y comprender aquellas estructuras sociales que actúan discapacitando a un grupo humano en una cultura y un momento histórico dado. Según Fiona Campbell (2001 *apud* Toboso, 2017, p. 73) el capacitismo constituye

[...] una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano. En consecuencia, la discapacidad es interpretada como una condición devaluante del ser humano.

En términos de Wolbring (2008, p. 253, traducción propia),

El capacitismo contra las personas con discapacidad (Wolbring, 2007 a, b, c) refleja una preferencia por capacidades normativas típicas de la especie que conducen a la discriminación contra ellas como “menos capaces” y/o como personas con discapacidad “impedidas” (Wolbring, 2004, 2005). Este tipo de capacitismo está sostenido por la categorización médica, deficitaria y deficiente de las personas con discapacidad (modelo médico) (Wolbring, 2004, 2005). Rechaza la “variación del ser y estar”, la noción de biodiversidad y la categorización de las personas con discapacidad (modelo social). Lleva a centrarse en “arreglar” a la persona o en evitar que nazcan más personas así e ignora la aceptación y la necesidad de alojar a estas personas en su variación de ser y estar (Wolbring, 2005). El capacitismo se ha utilizado durante mucho tiempo para justificar jerarquías de derechos y la discriminación entre otros grupos sociales, y para excluir a otras personas no clasificadas como “discapacitadas”.

Wolbring (2008) nos trae la posibilidad de identificar aspectos capacitistas del sistema educativo que no solo afectan al estudiantado con discapacidad, sino que lo hacen de forma desproporcionada. Esta noción permite ver cómo una cierta concepción de ser estudiante tiene que ver con qué características tienen los sujetos y cómo estas son interpretadas en el campo escolar. En este marco, la Convención define a la discapacidad desde el modelo social como una cuestión relacional entre sujetos con ciertas características y barreras presentes en nuestras sociedades que, al interactuar, producen la discapacidad. El tratado, entonces, prescribe un conjunto de estrategias para eliminar estas barreras, centrándose tanto en dimensiones generales como particulares, donde aparece la noción de apoyo, accesibilidad, diseño universal y ajustes razonables.

2 LA ACCESIBILIDAD, EL DISEÑO UNIVERSAL Y LOS AJUSTES RAZONABLES TAL COMO LOS DEFINE LA CONVENCIÓN

Nos proponemos recuperar las definiciones desde la mirada de la Convención para luego estudiar las dimensiones específicas que toman estas categorías cuando entran en un espacio particular: la escuela. Tal como aquella las expresa:

Por “**ajustes razonables**” se entenderán 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 o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Por “**diseño universal**” se entenderá 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 “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (ONU, 2006, art. 2).

Accesibilidad. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (ONU, 2006, art. 9).

La Convención prescribe que se debe asegurar el acceso a los entornos físicos, así como a la información y las comunicaciones a las personas con discapacidad. Asegurar el acceso a este grupo implica generar estrategias que benefician a múltiples otros grupos. Estas estrategias y condiciones son denominadas como medidas de “accesibilidad”, y constituyen un derecho plasmado en el artículo 9 de dicha Convención. La accesibilidad puede entenderse, así, como aquellas formas de asegurar el acceso para que nadie quede fuera de entornos físicos, digitales o virtuales. Esto implica tanto la ampliación de estrategias para ampliar lo máximo posible el perfil de persona que puede tener acceso –intentando activamente evitar los sesgos capacitistas en el diseño de espacios físicos y de formas de comunicación e información (diseño universal)–, como también asegurar las estrategias para el acceso de aquellas personas que, aun intentando ampliar esta mirada, queden fuera (ajustes razonables). En este sentido, se considera que ninguna característica de ningún ser humano justifica su exclusión o la denegación de su acceso a los espacios físicos, la comunicación ni la información, sino que son estos entornos los que deben hacerse accesibles, ya sea de forma más general o personalizada, para asegurar que todas las personas, sin excepción, puedan tener acceso. Si bien tomamos estas definiciones generales de la Convención para pensar la accesibilidad en entornos educativos, es necesario hacerlas dialogar con el campo pedagógico, ya que adquiere dimensiones específicas de lo educativo y lo escolar. Por ejemplo, tal como hemos desarrollado en nuestros estudios (Broitman *et al.*, 2024; Cobeñas *et al.*, 2021), existen ocasiones donde la accesibilidad supone asegurar que un texto escrito sea plausible de ser leído por lectores de pantalla. En actividades vinculadas a la alfabetización, donde la consigna de la actividad implica que el estudiantado ponga en juego sus ideas e hipotetice sobre cómo se lee una palabra basándose en otras palabras escritas dadas, el lector de pantalla leerá convencionalmente la palabra en

cuestión, dejando fuera de la tarea cognitiva a los usuarios de estos recursos, por lo que, en este caso, será necesario poner en juego otros modos de hacer los textos accesibles (Cobeñas; Orlando, 2021). También hemos registrado casos donde los intérpretes de lengua de señas que son contratados para ámbitos educativos no tienen conocimientos sobre el lenguaje específico de cada disciplina objeto de enseñanza y estudiantes sordos son afectados en el aprendizaje por las imprecisiones y errores en la interpretación. La sola presencia de un intérprete sin importar su formación en la disciplina vinculada al área a interpretar no alcanza para considerarlo una medida de accesibilidad en entornos educativos (Arouxét; Cobeñas; Grimaldi, 2019).

Dado que ya hemos establecido que la discapacidad es una construcción social y que nuestra sociedad está fuertemente atravesada por una mirada capacitista, consideramos que lo que en un momento puede parecer un ajuste razonable, si se avanza en la lucha contra la exclusión y en la transformación cultural, en otro momento puede constituir como parte de lo que se comprende como diseño universal. Es decir, que al igual que la discapacidad es una categoría dinámica (dado que es histórica, política y cultural), sostenemos que tanto la accesibilidad como los apoyos, que constituyen el diseño universal y los ajustes razonables, también son categorías dinámicas.

3 EL APOYO COMO CATEGORÍA DINÁMICA

Recuperamos la definición de apoyos de un informe escrito por Catalina Devandas Aguilar –mujer con discapacidad– en calidad de Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 2016, ptos. 13-15):

Apoyo es el acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere para realizar las actividades cotidianas y participar en la sociedad. El apoyo es una práctica, profundamente arraigada en todas las culturas y comunidades, que constituye la base de todas nuestras redes sociales. Todas las personas necesitan apoyo de otras en algún momento, o incluso a lo largo de toda su vida, para participar en la sociedad y vivir con dignidad. Ser receptores de apoyo y prestar apoyo a otras personas son dos funciones que todos compartimos como parte de nuestra experiencia humana, independientemente

de la deficiencia, la edad o la condición social. Sin embargo, aunque algunas formas de apoyo se han integrado de forma natural en el diseño social, otras, como las que requieren las personas con discapacidad, siguen siendo marginales.

Para la mayoría de las personas con discapacidad, el acceso a un apoyo de calidad es una condición fundamental para vivir y participar plenamente en la comunidad haciendo elecciones como las demás personas. Sin un apoyo adecuado, las personas con discapacidad están más expuestas a un trato negligente o a ser institucionalizadas. La prestación de un apoyo adecuado es necesaria para hacer valer toda la gama de derechos humanos y permite a las personas con discapacidad alcanzar su pleno potencial y contribuir así al bienestar general y la diversidad de la comunidad en la que viven.

La perspectiva de la discapacidad nos permite problematizar aquellas miradas sobre las personas con discapacidad como dependientes y únicamente receptoras de ayuda, sustentadas en su supuesta “incapacidad”, para tomar decisiones sobre sus vidas y aportar a las de otras personas, considerando que sus apoyos constituyen necesidades individuales producto de su “déficit” y que deben resolver en el ámbito privado e individual. También expresa que “la existencia de barreras sociales y ambientales genera la necesidad de apoyo” (ONU, 2016, pto. 16). En este sentido, el apoyo es una práctica que se da en las necesarias relaciones entre las personas y el mundo. Desde este marco que ofrece Devandas, es imperativo revisar las miradas que asocian de forma directa la discapacidad con la dependencia, lo que supone, en definitiva, considerar que las voces de las personas con discapacidad no son dignas de ser escuchadas. En vez, se propone una mirada relacional, donde todas las personas somos interdependientes con otras personas y con el mundo. Así, desde esta perspectiva todas las personas somos, en mayor o menor grado, dependientes de otras.

Sin embargo, Devandas advierte que hay aún una mirada asistencialista y patologizante sobre las personas con discapacidad que supone que este grupo es destinatario de medidas de atención diferenciadas. Así, expresa que “los Estados deben abandonar los enfoques asistencialista y médico y replantearse su política y práctica de la atención desde una perspectiva de derechos humanos” (ONU, 2016, pto. 28). Los apoyos para este grupo, entonces, estarían aún considerados bajo una perspectiva deficitaria y que los considera como de tipos diferentes que los apoyos que requieren las personas sin discapacidad. Devandas también ofrece elementos para identificar la diferencia y

comprender la relación entre el apoyo, la accesibilidad y los ajustes razonables. En términos de la accesibilidad, la define como “la obligación relacionada con el entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, mientras que el apoyo es una obligación vinculada a la persona” (ONU, 2016, pto. 9), es decir, es la obligación de asegurar un conjunto de prácticas que permitan que las personas puedan desarrollar todas las actividades de su vida acorde a sus necesidades y gustos. Así, el apoyo está centrado en las personas, mientras que la accesibilidad en el acceso al entorno físico, la información y la comunicación. La noción de ajuste razonable es complementaria de la de apoyo, ya que está centrada en asegurar que los Estados hagan todas las modificaciones que sean necesarias para asegurar que las personas vean efectivizados sus derechos, incluso aquellas que no han sido consideradas hasta el momento. Esto puede implicar que las personas que requieran apoyos más personalizados puedan recibirlos. Por último, la noción de apoyo está definida como una categoría central desde el enfoque de derechos humanos y, específicamente, desde el derecho a la vida independiente de las personas con discapacidad y su plena participación en la sociedad.

4 LOS APOYOS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los sistemas educativos han sido contruidos sobre la base de una pedagogía normalizadora que supone unas características asociadas a la idea de “estudiante”. Un ejemplo es la gradualidad, que se basa en la presunción de que todas las personas a la misma edad aprenden lo mismo de la misma forma puesto que tienen las “mismas capacidades” (Terigi, 2010; Tyack; Cuban, 2001). La misma psicología del aprendizaje se construyó sobre el desarrollo de niños y niñas escolarizados, con lo cual lo que se considera un desarrollo normal o esperable en términos de aprendizaje implica una construcción vinculada con el fenómeno de escolarización de las infancias (Baquero, 2001). Los desarrollos pedagógicos y didácticos, y la definición de la selección y secuenciación de los contenidos prescriptos en los diseños curriculares, así como en sus tradiciones de enseñanza pueden ser analizados bajo una mirada que permita identificar sesgos capacitistas (Cobeñas; Broitman; Grimaldi, 2021). Este punto resulta particularmente necesario de resaltar, puesto que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, se considera que ninguna característica de ningún sujeto puede justificar que se los considere como

ineducables o con serias limitaciones para el aprendizaje. El giro inclusivo permite entender que el problema nunca está en las características de las personas, sino en las del sistema educativo: en la historia de qué, cómo y a quiénes se enseña y bajo qué supuestos.

La educación especial surgió y se desarrolló como un espacio de escolarización de aquellos grupos de estudiantes que se salían de la “norma” establecida. Si revisamos, por ejemplo, las palabras de Vitalone (1956, p. 428), quien fuera uno de los grandes impulsores de la creación de la Educación Especial en Argentina, y uno de los primeros de la región latinoamericana, encontramos que expresa:

[...] es profundizando el verdadero sentido de la solidaridad social que ha llevado al Ministerio de Educación a no descuidar en ningún momento, ni a despreciar ninguna oportunidad para hacer extensivos los beneficios de la educación integral de aquellos niños, jóvenes y adultos que por razones de sus deficiencias físicas, mentales o irregularidad social, no se encuentran en condiciones de recibir la orientación educativa en las escuelas primarias comunes y necesitan un tratamiento pedagógico y médico asistencial diferenciado en establecimientos llamados “escuelas para alumnos excepcionales”.

Tal como señalan Slee (2008) y Connor (2014), la educación inclusiva implica un punto de partida radicalmente diferente del de la educación especial. En términos de Slee (2008, p. 99, traducción propia):

[...] la educación inclusiva surge de las protestas registradas en contra del dominio de la educación especial segregada como un medio para calibrar, codificar y tratar estudiantes con discapacidad por investigadores y activistas.

Esto resulta relevante, ya que uno de los desafíos para comprender qué constituye un apoyo desde la perspectiva de la educación inclusiva implica problematizar miradas aún dominantes desde pedagogías normalizadoras que provienen de asociar la educación de las personas con discapacidad a un campo propio de la educación especial, y no como parte orgánica de cualquier pedagogía o didáctica.

La noción de “inclusión” admite muchos sentidos en diversos países, sistemas educativos y en las mismas escuelas. En la perspectiva asumida, la inclusión implica no solo la presencia, sino también la participación y los avances en los aprendizajes de todo el estudiantado, para lo cual deben

identificarse y eliminarse aquellas barreras a la participación y al aprendizaje, y construir apoyos (Ainscow, 2004). Así, la inclusión no es sinónimo de educación especial ni de integración, ya que esta última implica:

[...] el traslado de los alumnos discapacitados desde los espacios educativos segregados a las aulas normales. Apresada en la visión burocrática de la política educativa, la integración ha sido construida como un problema técnico de adecuar los recursos a los alumnos en relación a su grado de insuficiencia [...]. El discurso médico y el psicológico son los que predominan en ella. [...] El cambio auténtico que va más allá del traslado de un espacio a otro y de los hábitos de la educación especial tradicionales se va debilitando porque los administradores educativos, los profesores, los proveedores de educación especial y los formadores de profesores no saben evitar los discursos de la discapacidad acríticos (Slee, 1998, p. 129).

El denominado giro inclusivo (Ainscow, 2007) supone un cambio de perspectiva respecto a la comprensión de los fenómenos educativos de fracaso escolar y exclusión. En los términos de Echeita y Ainscow (2011, p. 29, énfasis de los autores), la perspectiva es un:

[...] constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo **qué vemos** (y, por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), **cómo lo interpretamos** y en consecuencia **cómo actuamos al respecto**.

Dado que lo que vemos está vinculado a cómo lo interpretamos y, entonces, cómo actuamos, es importante partir de definir qué entendemos por apoyo, ya que las distintas perspectivas generan que las prácticas que se ofrezcan sean muy diversas con consecuencias diferentes sobre los procesos educativos.

La educación inclusiva puede ser definida como un proceso situado y reflexivo que involucra un trabajo colectivo y colaborativo en pos de asegurar la participación y los avances en el aprendizaje de *todo* el estudiantado, sin excepciones. Para ello, se deben identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, y construir apoyos. En este marco, el apoyo es una práctica y es importante identificar las perspectivas que sustentan esas prácticas de forma permanente y crítica. Esto implica, por un lado, la

necesidad de seguir pensando y teorizando sobre qué es un apoyo en un contexto escolar inclusivo donde el eje está puesto en la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, incluyendo a aquel con altos requerimientos de apoyo, y considera también que necesitan los equipos docentes y de gestión escolar para diseñar y desarrollar prácticas de enseñanza inclusivas.

Así, una mirada desde el modelo individual de la discapacidad produce prácticas ligadas a la integración o la segregación escolar. Estas prácticas, que pueden ser denominadas como “apoyos” por los sistemas educativos, tienen tendencia a desplegar recursos individuales centrados en que el estudiantado con discapacidad se adecue o adapte a la propuesta pedagógica de la escuela. En la medida en la que estas propuestas no son revisadas en torno a sus dimensiones excluyentes, el resultado es la asignación de recursos específicos que tienden a normalizar individualmente al estudiantado con discapacidad. Las prácticas vinculadas a su implementación son fragmentadas, aisladas y sostenidas por profesionales o miembros de la salud o figuras sin formación pedagógica o didáctica (Cobeñas; Grimaldi, 2021b; Sandoval Mena; Simón Rueda; Echeita Sarrionandia, 2012). A su vez, implican un recorte de contenidos muchas veces extenso, construido a partir de criterios capacitistas; es decir, partiendo de considerar todo lo que un estudiante “no puede aprender” como consecuencia de su déficit, sin haber mediado una reflexión y desarrollo de procesos de enseñanza adecuados. También en la creación de un currículum paralelo con objetivos, enfoques y contenidos de enseñanza muy distantes de los prescriptos en los diseños curriculares de cada nivel y en los desarrollos curriculares desplegados en las aulas de cada escuela, que incluso pueden desviar los contenidos disciplinares –que reflejan lo que una sociedad en un momento dado considera valioso en transmitir a las nuevas generaciones– a cuestiones como “hábitos de la vida cotidiana”. En ocasiones, incluso, esta denegación del acceso a los contenidos se produce bajo el argumento de dar “herramientas para la vida independiente”, lo cual constituye una contradicción en términos de lo que el movimiento de Vida Independiente postula.

En términos de Booth *et al.* (2002, p. 48):

Cuando se entiende que las dificultades educativas surgen de las “necesidades educativas especiales” de los estudiantes o los jóvenes, entonces parece natural pensar que el apoyo consiste en proporcionar más personal para trabajar con los estudiantes de manera individual para que superen sus problemas. Nosotros adoptamos un concepto de “apoyo” mucho más amplio entendiéndolo como “todas las actividades que

aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente”. En nuestra definición la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje con una orientación inclusiva, son considerados actividades de apoyo [...]. Si las actividades de aprendizaje se diseñan para apoyar la participación de todos los estudiantes, la necesidad de apoyo individual se reduce.

Así, los autores advierten sobre los tipos de prácticas que surgen de considerar que los y las estudiantes con “necesidades educativas especiales” tienen problemas de aprendizaje a causa de sus limitaciones individuales. Las estrategias tradicionales del sistema educativo han supuesto responder de forma individual, aislando y segregando a ese grupo para ofrecer una terapéutica más y mejores formas de enseñanza para todo el estudiantado, con el fin de llegar efectivamente a todos y cada uno de los y las alumnas. También ha partido de considerar que los y las estudiantes con discapacidad requieren una forma de enseñanza específica y diferente a la del resto del estudiantado que debe ser desarrollada por profesionales de la psicología y la salud con saberes específicos sobre la discapacidad (Ainscow, 2007), mirada que podemos considerar como propia del surgimiento de la educación especial, tal como se expresa en las palabras de Vitalone (1956). En este marco, es usual que se ofrezcan propuestas pedagógicas diferenciadas con escasa o nula relación con la propuesta general para el grupo y sin relación con los contenidos, así como también los enfoques didácticos asumidos en los diseños curriculares del nivel.

Esto produce una pauperización de la enseñanza con graves consecuencias sobre los aprendizajes del estudiantado objeto de estas prácticas que reforzará las sospechas construidas debido a una mirada capacitista sobre su educabilidad. Lo que es más, siguen siendo usuales los informes o diagnósticos pedagógicos individuales sobre el alumnado con discapacidad que se basan en sus supuestos déficits y no describen qué decisiones didácticas se han puesto en juego, ni incluyen una evaluación y revisión de las mismas que permitan conocer qué se enseñó y cómo para que las supuestas imposibilidades o dificultades de aprendizaje del estudiantado no sean contextualizadas en el vacío, o comprendidas como efectos de sus déficits, sino más bien como consecuencia de los procesos específicos de enseñanza. En este marco es donde se comprenden las medidas de “adecuación” o “adaptación” curricular desvinculadas de las propuestas pedagógicas para el estudiantado sin discapacidad y con escasa referencia a los diseños

curriculares del nivel educativo. Más allá de las formas de denominación que sabemos que pueden dar lugar a prácticas contrarias al espíritu de las palabras, la idea de adaptación o adecuación curricular tiene que ver con prácticas ligadas a la integración, debido a que sigue insistiendo en hacer modificaciones individuales para que el estudiantado con discapacidad pueda adecuarse a la propuesta pedagógica “común” que no los contempla desde el inicio y permanece inalterada ante su presencia. En estos casos, en vez de revisarse y modificarse la propuesta con la intención de que aloje y considere las características de todo el estudiantado sin excepciones, se producen recortes significativos o currículos paralelos sin que medien decisiones didácticas, sino más bien recomendaciones terapéuticas. Esto, además, propicia una mayor segregación del estudiantado con discapacidad, ya que no participa de los procesos de enseñanza y aprendizaje con el resto del grupo, lo cual puede lesionar gravemente su visión de sí mismos como estudiantes y devaluarlos en términos sociales con respecto al resto de sus compañeros que, gracias a estas prácticas, aprenden contenidos ocultos acerca de la diferencia como deficiencia. Estas prácticas, que se sostienen en la individualización y aislamiento de la persona con discapacidad, tienen como efecto perpetuar esa condición en la vida escolar y social, lo cual implica graves consecuencias tanto para las personas con discapacidad, como para las personas sin discapacidad que aprenden que las primeras no son estudiantes, ciudadanos o personas iguales en valor, que constituyen el paradigma de la dependencia y pueden, incluso, comprenderlos como una carga o una presencia no deseada.

En términos de Catalina Devandas, la falta de apoyo “incrementa el riesgo de segregación e institucionalización” (ONU, 2016, p. 7, pto. 21), con lo cual podemos considerar que las opciones que no impliquen una educación inclusiva son opciones ligadas a la falta de apoyos requeridos y no a las imposibilidades del alumnado de ser educado en escuelas comunes. Ello incluye el ofrecimiento de múltiples recursos y desarrollo de prácticas desde un modelo del déficit que, al fracasar, refuerzan la idea de que el estudiantado con discapacidad no puede aprender, comunicarse o participar, aun con múltiples “apoyos” (Cobeñas *et al.*, 2021).

Como ya hemos afirmado en trabajos anteriores (Cobeñas; Grimaldi, 2021a), los apoyos no son un recurso, sino un tipo de práctica, de modo que una persona o un recurso puede constituirse como un apoyo en una situación dada, y como barrera en otro contexto.

En un principio, tanto los apoyos como las barreras son consideradas a partir de una dimensión dinámica, en el sentido

de que no existe un recurso o un tipo de intervención que constituya por sí mismo un apoyo para cualquier alumno, para cualquier disciplina, en cualquier institución y en cualquier situación (Cobeñas; Grimaldi, 2021a, p. 138).

Una estrategia de enseñanza, un tipo de intervención docente, una forma de seleccionar y secuenciar los contenidos pueden constituirse en un apoyo o una barrera según respondan a las situaciones, asegurando el avance en los aprendizajes y la participación, o limitándolas. En este marco, consideramos necesario preguntarnos: ¿Qué sesgos capacitistas podrían haber guiado las decisiones didácticas sobre la selección, secuenciación y estrategias de enseñanza definidas? ¿Se tomaron decisiones basadas en lo que el estudiantado sí puede o sí sabe, o en lo que se cree que no puede o se considera que no sabe? ¿Cómo se vinculan los contenidos definidos y las actividades con las propuestas para el resto del grupo? ¿Qué cuestiones se pueden modificar para todo el grupo a propósito de los apoyos identificados como requeridos para el estudiantado con discapacidad? ¿Qué sabemos sobre las decisiones didácticas tomadas por otros docentes? ¿Qué fue lo que sí funcionó y qué no? ¿Qué sabemos sobre los efectos de prácticas educativas excluyentes sobre el estudiantado con discapacidad? ¿Qué contenidos se les denegó? ¿Cuáles se les enseñó menos? ¿Se ofrecieron espacios de trabajo compartido o se les denegó sistemáticamente la interacción con sus compañeros sin discapacidad? ¿Qué tipo de prácticas se les ofrecieron para desplegar su inherente autonomía? ¿O se les fue sistemáticamente negada en su trayectoria escolar? ¿Cuál es la visión que ese estudiantado con discapacidad tiene de sí como efecto de las prácticas escolares? ¿Consideramos que el estudiantado con discapacidad tiene problemas de comunicación como parte de su déficit? ¿Consideramos que no tenemos los suficientes apoyos para comunicarnos con el estudiantado con discapacidad? ¿Estamos seguros/as de que el alumnado con discapacidad se comunica de forma plena, esto es, puede decir lo que quiere, en diferentes contextos? ¿Estamos seguros/as de que el estudiantado con discapacidad puede entrar, permanecer y circular por todos los espacios de la escuela? Si no puede, ¿consideramos que esto es producto de su déficit? ¿o de barreras arquitectónicas? ¿Tenemos bajas o altas expectativas sobre el alumnado con discapacidad? ¿Consideramos el efecto de nuestras expectativas sobre el estudiantado? ¿Naturalizamos los apoyos que necesitamos como docentes y que requieren los y las estudiantes con discapacidad? ¿O los escondemos, los estigmatizamos?

La perspectiva desde la que se piensa la educación, la enseñanza, la discapacidad, tiene consecuencias en los criterios así como en los modos que se construyen para tomar decisiones didácticas: en soledad, delegando la tarea de enseñar a otras figuras docentes o no docentes “especialistas en discapacidad”, asociando la educación a una terapéutica, o bien de forma colaborativa, escuchando las voces del estudiantado y de otros actores como familias, otros docentes, a través de procesos reflexivos que permitan ir evaluando qué modificaciones hay que hacer a la propuesta y contemplando qué apoyos para la enseñanza requiere el equipo docente.

Pensamos los apoyos como una articulación de prácticas y recursos, no como elementos aislados o procesos individuales. El apoyo es una práctica relacional. También la entendemos como una práctica personalizada, ya que constituye un proceso que permite desplegar el principio de inclusión junto con el de equidad: a cada uno/a lo que cada uno/a requiera, ya que cada estudiante importa (Ainscow, 2020). Resulta importante señalar que esto no implica desplegar procesos de individualización, entendidos como aquellos que promueven la separación, diferenciación y desvinculación de los enfoques de enseñanza, objetivos, contenidos y propuesta pedagógica marco para cada grupo de estudiantes en cada institución escolar específica y que se sostiene principalmente en espacios de “atención individual” que, aunque se justifican con el “respeto a la subjetividad”, tienen como efecto el aislamiento del estudiantado destinatario, y la pauperización o negación de la propuesta didáctica. En vez, se parte de comprender las diferencias, no como buenas o malas, sino como propias de la diversidad humana. Así, se cuestiona una idea de planificar y desarrollar prácticas de enseñanza únicamente para un estudiante “promedio”, o sea, el tipo de estudiantado que se comporta como el sistema educativo espera, aunque esta expectativa es considerada ampliamente como una ficción que sostiene la mirada de las diferencias como problemas o cuestiones no esperadas en vez de una característica de todos los grupos humanos.

Como ya hemos planteado, el campo pedagógico y didáctico viene hace varias décadas sosteniendo la necesidad de pensar formas de enseñanza que problematicen la ficción de homogeneidad (Broitman; Sancha, 2021). Quizás los avances no han abordado suficientemente sus sesgos capacitistas, algo a lo que la educación inclusiva invita con fuerza, ya que:

[...] los métodos de enseñanza no son elaborados ni puestos en práctica en el vacío. El diseño, la selección y el uso de técnicas y estrategias de enseñanza específicas emergen de

las percepciones sobre el aprendizaje y los alumnos. Incluso, en este sentido, probablemente los métodos más avanzados no serían eficaces en manos de quienes implícita o explícitamente han adoptado unas creencias que – en el mejor de los casos – visualiza a ciertos estudiantes como desaventajados y susceptibles de “reparación” o, peor aún, como deficientes y sin posible “reparación” (Ainscow, 2004, p. 10).

En este sentido, venimos sosteniendo desde un conjunto de investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas en aulas con estudiantes con discapacidad (Broitman *et al.*, 2024; Cobeñas *et al.*, 2021) que los enfoques didácticos deben –y pueden– ser los mismos para diseñar y desarrollar propuestas de enseñanza en aulas con estudiantes con y sin discapacidad, y que deben incorporar una perspectiva de la discapacidad. No consideramos que haya métodos universales aptos para todo contenido o nivel educativo ni métodos específicos para la enseñanza a estudiantes por tipo de discapacidad, sino que es necesario considerar los principios básicos de la educación inclusiva en tanto constituye una perspectiva pedagógica vinculada a un enfoque de derechos humanos. Sin embargo, advertimos que los desarrollos didácticos deben responder a las líneas y tradiciones situadas en cada país o jurisdicción (Ainscow, 2020; Broitman; Cobeñas, 2024) para evitar un riesgo de extrapolación descontextualizada que devenga en la pauperización de la enseñanza. También consideramos que es necesario que las investigaciones didácticas y pedagógicas, así como los desarrollos curriculares, incluyan al estudiantado con discapacidad como miembros orgánicos de las aulas comunes, que se incorporen reflexiones didácticas a propósito de la necesidad de accesibilizar espacios y materiales educativos, y que se incorpore la perspectiva de la discapacidad para identificar y eliminar sesgos capacitistas.

Junto a Verónica Grimaldi (Cobeñas; Grimaldi, 2021a, 2021b) hemos construido una clasificación de apoyos que no tiene la intención de ser exhaustiva ni excluyente, pero que consideramos que puede colaborar con la comprensión de lo que es un apoyo en la búsqueda de las escuelas por aumentar el nivel de inclusividad. Hemos identificado, por un lado, que puede haber apoyos para la enseñanza, para el aprendizaje, para la interacción, para la comunicación, para la movilidad, y apoyos que se construyen gracias a recursos humanos que pueden ser variados: desde el alumnado con y sin discapacidad, miembros de la comunidad educativa, familias, profesionales externos, entre otros. Todas las acciones deben estar orientadas a la enseñanza para la plena participación y a los avances en los aprendizajes en entornos

inclusivos para ser considerados apoyos (Cobeñas; Grimaldi, 2021a). Por otro lado, hemos identificado que los apoyos pueden ser pensados en distintos niveles: apoyos a las instituciones educativas –y esto responde a qué es lo que las escuelas necesitan para desarrollar más y mejores prácticas inclusivas, algo que debería estar disponible como un sistema de apoyos y no como recursos o prácticas aisladas–; apoyo a los y las docentes de aula, es decir, recordar que el estudiantado con discapacidad es alumno de toda la escuela y que la educación inclusiva problematiza las miradas individualistas tanto del estudiantado como de la docencia como una tarea en soledad. Por último, los apoyos personalizados o individuales desde perspectivas no individualistas. Es decir, aquellos que aseguran la posibilidad de comunicarse o movilizarse plenamente de las personas con discapacidad, ya sean docentes o estudiantes. Ejemplos de esto son prácticas vinculadas a intérpretes de lengua de señas, asistentes personales, tecnología asistiva, entre otros (Cobeñas; Grimaldi, 2021b). En este sentido, para que sean apoyos deben desplegar sus prácticas de acuerdo a los principios que hemos mencionado en este capítulo, y deben poner en el centro la voz de la persona con discapacidad.

El apoyo, así como la discapacidad, son categorías que describen formas de relaciones sociales en contextos culturales e históricos específicos. En este sentido, lo que se entiende como un apoyo también está vinculado a lo que en un contexto determinado una persona requiere para poder participar y aprender de forma plena. Tal como afirman Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25, traducción propia), la educación inclusiva es un proceso, de modo que “una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, en vez de una que ha llegado a un estado perfecto”. Si los apoyos son todas las modificaciones que deben hacer las escuelas para asegurar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, entendemos que la construcción de los apoyos también es un proceso que depende de cuáles son las barreras que se presentan, los requerimientos de las personas con discapacidad y las características de los procesos educativos en los que están insertas: desde qué necesita en términos de movilidad y comunicación, pero en vínculo con cuán accesible es ese entorno, de qué apoyos ya se disponen, qué contenidos están en juego, qué formación tiene el equipo docente y directivo, cuántos espacios hay para el trabajo colaborativo y, sobre todo, qué mirada sobre la discapacidad tienen y cuántas oportunidades para revisarla. En este sentido, creemos necesaria la incorporación de la perspectiva de derechos humanos de la discapacidad en la formación inicial y en servicio de los y las docentes, ya que es fundamental para generar estos espacios de reflexividad vitales para la educación inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? **Journal of Educational Change**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 1-20, 2004. Disponible en: https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

AINSCOW, M. Taking an inclusive turn. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 3-7, 2007. Disponible en: <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/taking-an-inclusive-turn>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

AINSCOW, M. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. **Prospects**, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 123-134, 2020. Disponible en: <https://d-nb.info/1220968366/34>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

ARNAU, S. La Filosofía de Vida independiente. Una estrategia política noviolenta para una Cultura de Paz. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 93-112, 2013. Disponible en: https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_1_007/538. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

AROUXÉT, M. B.; COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la educación superior. **Revista de Educación Matemática**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 31-51, 2019. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/24290/23657>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

BAQUERO, R. La educabilidad bajo sospecha. **Cuaderno de Pedagogía**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 71-85, 2001. Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

BOOTH, T. *et al.* **Index for inclusion**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BROITMAN, C.; COBEÑAS, P. Construir más y mejores condiciones para una educación matemática inclusiva. In: BROITMAN, C. *et al.* (coord.). **Enseñanza inclusiva de las matemáticas: aportes para pensar las aulas con estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2024. p. 625-671.

BROITMAN, C.; SANCHÁ, I. Diálogos entre la Educación Inclusiva y la Didáctica de las Matemáticas. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 163-207.

BROITMAN, C. *et al.* (coord.). **Enseñanza inclusiva de las matemáticas: aportes para pensar las aulas con estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2024.

COBEÑAS, P.; ORLANDO, M. **Diálogos entre accesibilidad y didáctica**. Buenos Aires: Escuela de Maestros, 2021.

COBEÑAS, P. Pensar la discapacidad para (re)pensar las escuelas. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 28-103.

COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021b. p. 354-412.

COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021a. p. 104-162.

COBEÑAS, P.; BROITMAN, C. Y.; GRIMALDI, V. Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática: un análisis de Diseños y Documentos curriculares bonaerenses desde la perspectiva de la educación Inclusiva. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 450-510.

COBEÑAS, P. *et al.* La enseñanza de las matemáticas en escuelas urbanas “comunes” que incluyen alumnos con y sin discapacidad. In: COBEÑAS, P. *et al.* (coord.). **La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad**. La Plata: EDULP, 2021. p. 299-352.

CONNOR, D. The disability studies in education annual conference: Explorations of working within, and against, special education. **Disability Studies Quarterly**, [s. l.], v. 34, n. 2, 2014. Disponible en: <https://dsq-sds.org/article/id/67/>. Fecha de acceso: 8 set. 2025.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La Educación Inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, [s. l.],

n. 12, p. 26-46.2011. Disponible em_ <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

MUÑOZ, Y. *et al.* **El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos**. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.

OLIVER, M. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? In: BARTON, L. **Discapacidad y Sociedad**. Madrid: Morata, 1998. p. 34-58.

ONU. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo**. Aprobados el 13 de diciembre de 2006. [S. l.]: Naciones Unidas, 2006. Disponible en: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

ONU. **Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad**. A/HRC/34/58. [S. l.]: Naciones Unidas, 2016. Disponible en: <https://docs.un.org/es/A/HRC/34/58>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

SANDOVAL MENA, M.; SIMÓN RUEDA, C.; ECHEITA SARRIONANDIA, G. Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. **Revista de Educación**, [s. l.], p. 117-137, 2012. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662858/analisis_sandoval_RE_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

SLEE, R. Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación “razonable” del lenguaje. In: BARTON, L. **Discapacidad y sociedad**. Morata: Fundación Paideia, 1998. p. 124-138.

SLEE, R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. **International Studies in Sociology of Education**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 99-116, 2008. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210802351342>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

TERIGI, F. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. In: FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comp.). **Educuar**: saberes alterados, Buenos Aires: Del Estante, -2010. p. 99-110.

TOBOSO, M. Capacitismo. In: PLATERO, R. L.; ROSÓN, M.; ORTEGA, E. (ed.). **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Barcelona: Bellaterra, 2017. p. 73-81.

TYACK, D.; CUBAN, L. **En busca de la utopía**. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2019.

UNESCO. **Declaración de Salamanca de 1994**. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

VITALONE, M. Niños jóvenes y adultos excepcionales. **Revista de Educación**, v. 1, n. 3, p. 427-434, 1956.

WOLBRING, G. The politics of ableism. **Development**, [s. l.], v. 51, n. 2, p. 252-258, 2008. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1057/dev.2008.17>. Fecha de acceso: 9 set. 2025.

La accesibilidad en el contexto escolar inclusivo

Martinha Clarete Dutra

Doctora en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP). Miembro del *Consejo de Desarrollo Económico Social Sostenible (CDESS)*, Brasil. Miembro de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI), creada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). martinhacdu@gmail.com

Meire Cavalcante

Doctora en Educación por la UNICAMP. Investigadora del Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Enseñanza y Diferencia de la misma institución (LEPED/UNICAMP), Brasil. Miembro de la REDSEI/OEI. mecavalcante@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo, presentamos la discusión sobre el significado pedagógico de la definición y uso de recursos tecnológicos para promover la accesibilidad al currículo en el contexto de una escuela inclusiva. Para hacerlo, nos centramos en las diferentes perspectivas presentes en el proceso de organización y oferta de estos recursos, situando su repercusión en la promoción de la autonomía, la independencia y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad. La presente elaboración se basa en los conceptos, principios y fundamentos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y en los supuestos del proyecto Tecnología en la Educación Inclusiva Iberoamericana (TEIA), realizado en el marco de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de los Sistemas Educativos Inclusivos (REDSEI), instituida pela Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

En la primera sección, explicamos el concepto de accesibilidad como derecho de las personas con discapacidad y como principio estructurador de un sistema educativo inclusivo. Posteriormente, delineamos los aspectos más importantes de la organización y la oferta de recursos de accesibilidad en la escuela. Por fin, analizamos los principales retos para asegurar la accesibilidad en la educación y señalamos perspectivas sobre la difusión de los fundamentos del uso de la tecnología de apoyo (TA) en el contexto educativo iberoamericano.

2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL DERECHO A LA ACCESIBILIDAD

El derecho a la educación de las personas con discapacidad constituye un logro histórico, fruto de décadas de movilización social, avances legislativos y transformación de paradigmas educativos. Hoy en día, este derecho es ampliamente reconocido a nivel mundial, tanto por las organizaciones internacionales como por las autoridades de los Estados nacionales. Principalmente durante las últimas dos décadas, estudiantes, familiares, educadores y gestores públicos han empezado a debatir y a promover una

educación inclusiva que reconozca y valore la diferencia humana como principio estructurador del proceso pedagógico.

La CDPD (ONU, 2006) aspira a la posibilidad de una sociedad inclusiva, fundamentada en principios de derechos humanos, con el objetivo de reconocer la intrínseca dignidad humana. Desde tal perspectiva, la discapacidad es entendida como una experiencia resultante de la interacción de la persona con los obstáculos existentes en su contexto, denominados barreras. El concepto de barrera, creado internacionalmente por medio de la CDPD, ha transformado los debates acerca de la discapacidad al considerar que el entorno y las actitudes pueden producir situaciones de discriminación.

Basándose en la comprensión de que el derecho a la educación inclusiva es también precursor de una nueva sociedad, el artículo 24 de la CDPD determina que los Estados Parte deben asegurar un “sistema educativo inclusivo en todos los niveles” y decreta que “las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema educativo general por motivo de discapacidad” (ONU, 2006, apartado 1-2). El logro del objetivo de inclusión plena, establecido en este documento, implica una nueva comprensión del sistema educativo, capaz de romper con la lógica de segregación de las personas con discapacidad mediante clases o escuelas especiales y superar las prácticas pedagógicas excluyentes.

Un sistema educativo inclusivo se desarrolla a partir de un proceso político, ético y pedagógico que afirme el derecho de todas las personas a la educación. De esta manera, garantiza el acceso a la escuela mediante de la matriculación, acoge a todas las personas en sus singularidades y promueve las condiciones necesarias para la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, en igualdad de oportunidades.

La práctica pedagógica inclusiva toma en cuenta los intereses de los estudiantes, como también sus formas de expresarse, comunicarse y producir conocimiento. En una escuela inclusiva, cuya premisa es que todos aprendan y puedan participar de los mismos espacios y actividades, cada estudiante es visto como un ser único, que no puede ser encasillado en modelos arbitrarios y estandarizados de comportamiento, rendimiento y productividad. Por esta razón, se entiende que la matrícula y la capacidad de aprender constituyen un punto de partida igual para todos, mientras que el punto de llegada es una construcción particular de cada sujeto (Ranciére, 2007). Para que la trayectoria escolar de todos los estudiantes se enriquezca con la pluralidad humana presente en la escuela, es imprescindible que los espacios físicos, como también los medios y modos de comunicación y de acceso a la información, sean accesibles.

Las condiciones de igualdad, el respeto por la dignidad inherente, la autonomía individual y la independencia de las personas con discapacidad están directamente vinculados al concepto de accesibilidad y, por lo tanto, figuran entre los principios consagrados por la CDPD (ONU, 2006, art. 3º). Su comprensión e implementación son estructurales para el concepto de educación inclusiva. Según el art. 1º del Comentario General n.º 2 del Comité de Monitoreo de la CDPD, la accesibilidad es una condición indispensable para que personas con discapacidad vivan con independencia y participen plena e igualmente de la sociedad (Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014).

Antes de consolidarse como uno de los principales aspectos de la CDPD (ONU, 2006), la accesibilidad fue objeto de atención de una serie de documentos internacionales. En 1994, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas estableció normas para estandarizar y equalizar las oportunidades para personas con discapacidad, determinando la accesibilidad del entorno físico, del transporte, de la información y de la comunicación como área de acción prioritaria para los Estados (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1994).

El Comité de los Derechos del Niño (2006, 2013), por su lado, enfatizó que la falta de accesibilidad produce la exclusión de los niños con discapacidad. Años más tarde, reiteró la relevancia de la accesibilidad para que se cumpliera el derecho de los niños a descansar, a tener un tiempo de ocio, a jugar, a disfrutar de actividades recreativas, a acceder a la vida cultural y a las artes.

En el ámbito de la Cúpula Mundial sobre la Sociedad de la Información, este asunto fue discutido e incorporado a la declaración de principios, en su párrafo 25, en los siguientes términos:

[...] el intercambio y el fortalecimiento del conocimiento global para el desarrollo pueden ser reforzados con la eliminación de barreras al acceso equitativo a la información para fines económicos, sociales, políticos, de salud, culturales, educativos y actividades científicas y con la facilitación del acceso a la información de dominio público, incluso mediante el diseño universal y el uso de tecnologías de apoyo (Unión Internacional de Telecomunicaciones, 2003).

De este historial se desprende que el concepto de accesibilidad se ha ido perfeccionando a lo largo de las últimas décadas y se ha incorporado a la CDPD como principio central para garantizar el derecho a la educación, la salud, el trabajo y el empleo, la protección social, el deporte y el ocio y la

participación política y cultural, tal y como se recoge en los artículos 24 a 30 del tratado internacional (ONU, 2006).

En este contexto, la tecnología de apoyo emerge como una estrategia de accesibilidad esencial para hacer posibles dichos derechos. Según el Comité de Ayudas Técnicas de la Secretaría Especial de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República de Brasil, TA es “un área interdisciplinaria de conocimiento que engloba recursos, metodologías, estrategias y servicios que promueven la funcionalidad relativa a la actividad y a la participación de personas con discapacidad” (Brasil, 2007).

Cabe destacar que, en la perspectiva pedagógica, la tecnología es un recurso al servicio de la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante, y no un fin en sí mismo. En este sentido, el uso de recursos de TA, combinado con prácticas pedagógicas inclusivas, permite que los estudiantes puedan acceder al plan de estudios y desarrollar su autonomía e independencia, lo que influye en su desarrollo y participación en la sociedad.

El conjunto de recursos, metodologías, estrategias y servicios que promueven la accesibilidad, clasificados como apoyos, “se destacan tanto que la CDPD los considera instrumentos posibilitadores de igualdad y derechos de la persona con discapacidad” (García, 2024, p. 269). De acuerdo con el autor Jesús Carlos Delgado García, la eliminación de las barreras que impiden el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad es una responsabilidad social compartida, por lo que se vuelve un compromiso de la sociedad civil y, preponderantemente, del poder público.

3 DEFINICIÓN Y OFERTA DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DE ACCESIBILIDAD EN EL CONTEXTO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

El encadenar el concepto de sistemas educativos inclusivos con la promoción de la accesibilidad, proponemos una reflexión sobre la importancia de la usabilidad de los recursos tecnológicos en el contexto de una escuela inclusiva. De acuerdo con el artículo 9º de la CDPD, la accesibilidad tiene el objetivo de “permitir que las personas con discapacidad vivan de forma independiente y participen plenamente de todos los aspectos de la vida”

(ONU, 2006). Basada en la CDPD, la Ley Brasileña de Inclusión define la accesibilidad como:

[...] la posibilidad y la condición de alcanzar, con seguridad y autonomía, espacios, mobiliario, equipamientos urbanos, edificios, transportes, información y comunicación, incluidos sus sistemas y tecnologías, así como otros servicios e instalaciones abiertos al público, de uso público o privado de uso colectivo, tanto en zonas urbanas como rurales, por personas con discapacidad o movilidad reducida (Brasil, 2015, artículo 3º, apartado I).

Para construir los pilares de un sistema educativo inclusivo, vale revisitar, además del concepto de accesibilidad, las definiciones de diseño universal, tecnología de apoyo, adaptaciones razonables y barrera.

Se entiende por diseño universal “la concepción de productos, entornos, programas y servicios que puedan ser usados, en la mayor medida posible, por todas las personas, sin necesidad de adaptaciones o proyectos específicos” (ONU, 2006, art. 2º). Destacamos, sin embargo, que el diseño universal no excluye recursos de tecnología de apoyo potencialmente complementarios. Cuando las condiciones de accesibilidad promovidas por el diseño universal no sean suficientes, es posible recurrir a las adaptaciones razonables, concepto que la CDPD establece de la siguiente manera:

[...] las modificaciones y los ajustes necesarios y adecuados que no supongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en cada caso, para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar o ejercer, en igualdad de condiciones con las demás, todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006, art. 2º).

Desde la perspectiva inclusiva, deducimos que el concepto de diseño universal tiene que ver con medidas colectivas de accesibilidad, mientras que las adaptaciones razonables aluden a medidas individualizadas. Ya las medidas individualizadas, por lo general, se refieren al concepto de tecnología de apoyo, un término recientemente incorporado a la cultura educativa, utilizado para identificar la gran variedad de recursos y servicios que contribuyen a proporcionar o ampliar las condiciones de interacción de las personas con discapacidad..

Por su carácter específico, la tecnología de apoyo dialoga con el significado de ajustes o adaptaciones razonables, que son complementarios al

diseño universal. Sumadas, las medidas colectivas e individualizadas de accesibilidad integran el sistema de apoyos, parte fundamental del sistema educativo inclusivo. Su organización y oferta son indispensables para la plena participación y autonomía de los estudiantes con discapacidad, en entornos que maximicen el desarrollo académico y social de este grupo, buscando lograr la meta de inclusión plena establecida por la CDPD (ONU, 2006, art. 24, apartado 2, línea e).

Vale destacar que el sentido de tales conceptos repercute en la construcción social de cada sujeto, impregnada como está de condiciones tanto emancipadoras como incapacitantes a la hora de liderar la propia vida. Tal como lo analizan Montobbio y Lepri (2007, p. 36), “no es fácil determinar la dimensión de uno mismo, principalmente cuando el sistema de valores para medir tal dimensión está centrado en los déficits y no en los recursos”. Cuando se les niega el derecho a la autonomía y a la independencia, la personas con discapacidad quedan impedidas de construirse socialmente, vivir cada etapa de su existencia y asumir las responsabilidades de la vida adulta, lo que da lugar a su infantilización.

Otro aspecto que debe ser considerado es el mito de que la elección de los recursos viene definida por el tipo de discapacidad. En realidad, la singularidad de la persona también se manifiesta en la elección de uno o varios recursos para las distintas actividades de la vida diaria. Por esta razón, es relevante identificar los obstáculos que deban ser superados y las funcionalidades que cada recurso puede ofrecer. Sin embargo, entre una determinada barrera y las posibles usabilidades de un recurso, está una persona con toda su integralidad, inserta en innumerables contextos de vida. En particular, en lo que se refiere al entorno escolar, cabe destacar que los recursos de accesibilidad están inmersos en el pensamiento y la labor pedagógicos. Sin embargo, el recurso en sí mismo no opera una estrategia pedagógica, sino que es parte integrante de ella.

El recurso constituye una herramienta utilizada en determinado contexto pedagógico y apoya la experiencia de participación y aprendizaje cuando se planifica y utiliza sobre la base del concepto adoptado. Un recurso de tecnología de apoyo, consecuentemente, no se traduce en método de alfabetización, por ejemplo.

Por esta razón, la intencionalidad del profesor y la elección del estudiante son determinantes en el proceso. De acuerdo con Sartoretto y Bersch (2024), para que el servicio de TA cumpla su función en la escuela, es importante que sea propuesto por el profesional responsable de las medidas de apoyo y organizado en interacción con el profesor de la clase

común, llevando en cuenta el plan de clase, los objetivos, las actividades, los materiales y la evaluación. Al identificar la restricción de participación en alguna de las actividades planificadas, se debe proceder a la investigación de los recursos que se van a experimentar, definir y poner a disposición del estudiante.

El uso de recursos tecnológicos de accesibilidad por parte del estudiante incide sobre su subjetividad, mostrándole que puede hacer, de diversas maneras, las más diferentes actividades. Empleando un recurso de tecnología de apoyo, por ejemplo, el estudiante podrá potenciar sus funcionalidades, además de ampliar su interactividad y sus habilidades. La lectura, la escritura, el habla y la movilidad pueden ser resignificadas cuando realizadas con autonomía e independencia.

A fin de considerar la subjetividad del estudiante y garantizar la accesibilidad en las actividades curriculares, es importante que la escuela común invierta en el acceso a los recursos de AT y en el conocimiento específico que implica su definición y oferta. Estos recursos, tanto de alta como de baja tecnología, adoptan diversas formas, como materiales fabricados artesanalmente, *software* y *hardware*. Según Galvão Filho (2024), las soluciones de TA van más allá de recursos de las áreas de electrónica, mecánica y computación. También abarcan recursos artesanales, que pueden ser de alta funcionalidad en diferentes circunstancias, dependiendo de las actividades escolares que serán desarrolladas. El autor ejemplifica este tipo de recurso mencionando la confección de un ensanchador de lápices para facilitar la escritura o la fijación de una hoja de papel en la mesa del estudiante.

Los tableros de Comunicación Alternativa y Aumentativa (CAA) también pueden fabricarse manualmente con el objetivo de apoyar las actividades que impliquen hablar o escribir. Elaborado con ilustraciones, letras o palabras impresas, este material potencia la comunicación y permite expresar preguntas, deseos, sentimientos y entendimientos en diferentes contextos. También existen recursos de CAA de alta tecnología, como vocalizadores, *smartphone*, *tabletas* o computadoras con *softwares* para personalizar tableros digitales, entre otras funcionalidades.

En el plano de la informática, acoplables a las computadoras, existen recursos como: línea braille, teclado con colmena, teclado expandido, teclado abreviado; ratones tipo *joystick*, de esfera y controlados por el movimiento de la cabeza, los ojos o los labios y activados por soplo y succión; monitores con pantalla *touch*; activadores de presión y tracción; y órtesis utilizadas para digitar, entre otros. Con la finalidad de ampliar los caracteres de textos impresos, se utilizan las lupas electrónicas o digitales, equipos que captan

el texto impreso y lo proyectan en un monitor, con opciones de tamaño, enfoque, combinaciones de colores y alto contraste.

En la categoría de *softwares*, pueden citarse aquellos que sirven para ampliar la pantalla y los que se utilizan para leer textos. Los primeros amplían los caracteres, el puntero y el cursor en varios tamaños y sin distorsión. Los otros incluyen lectores de pantalla con sintetizadores de voz, recursos que permiten que el usuario lea textos digitales, y también obtenga el retorno sonoro de lo que escriba, promoviendo la accesibilidad a la lectura y a la escritura. Considerando que los dispositivos móviles, cada vez más, ofrecen herramientas de accesibilidad, es importante que estos sean incorporados a la labor pedagógica, ya que, cuanto más se ofrezcan posibilidades, mejor será el proceso de construcción de autonomía e independencia de los sujetos en su trayectoria escolar.

En el proceso de selección, es imprescindible que el estudiante tenga la oportunidad de manejar y probar diferentes recursos y funcionalidades, a fin de elegir los que mejor respondan a sus necesidades. Con base en el artículo “No todas las personas ciegas leen en Braille, no toda persona sorda se comunica en lengua de señas” (Alberto; Mazzoni; Mello, 2007), problematizamos el entendimiento de que todas las personas con el mismo tipo de discapacidad se benefician del mismo tipo de recurso. Esta idea puede llevar al error, ya que cada persona, por lo general, enfrenta obstáculos distintos, lo que exige recursos, servicios o estrategias diferentes para asegurarle accesibilidad.

Para ilustrar esta situación, imaginemos que se ofrezca la estenotipia como herramienta para promover la accesibilidad a todas las personas sordas. Inmediatamente, deducimos que transcribir el habla en tiempo real podría ser útil para una persona sorda concreta, mientras que no satisfaría las necesidades específicas de otra. Del mismo modo, en el caso de los alumnos ciegos, no sería razonable suponer que, en su proceso de escolarización, solo utilizarían el código táctil de lectura y escritura, ya que la multiplicidad de recursos tecnológicos amplía las oportunidades de participación y aprendizaje.

Además, conocer el recurso, sus funcionalidades y posibilidades y dominar su uso, de acuerdo con el tipo de actividad, son factores que aumentan la probabilidad de que el usuario incorpore el soporte tecnológico en su rutina escolar, laboral, cultural, entre otras situaciones de vida. Este proceso es una parte importante de la construcción de la autonomía y la independencia de la persona con discapacidad, como también del diseño de la acción pedagógica en el entorno escolar.

En la definición de los recursos más adecuados, cuando es necesario, intervienen profesionales de otras áreas de conocimiento, como: terapia

ocupacional, fisioterapia, psicología, arquitectura, ingeniería, carpintería, diseño, costura, entre otros. Esta interlocución caracteriza la perspectiva intersectorial, multidisciplinaria y transdisciplinaria específica de la tecnología de apoyo, que, coherente con los principios de la CDPD (ONU, 2006), es imprescindible para organizar las medidas colectivas e individualizadas de asistencia.

Dadas las peculiaridades de los sistemas educativos, el estudio de caso puede ser adoptado como un mecanismo institucional para orientar la estructuración de tales medidas. Esta metodología se ha aplicado en la investigación científica y en la realización de actividades profesionales, así como en la planificación y aplicación de políticas públicas. De acuerdo con Merriam (2009, p. X), el estudio de caso es “una descripción intensiva y holística, y el análisis de un fenómeno limitado, tal como un programa, una institución, una persona, un proceso o una unidad social”. Para la autora, este estudio parte de un fenómeno de interés específico dentro de un contexto delimitado.

En el contexto escolar, dicha metodología es aplicable al proceso de: identificación de las barreras a las que se enfrenta el estudiante; experimentación de las funcionalidades de cada recurso de accesibilidad por parte del estudiante; selección y definición de los recursos más adecuados, con la participación del estudiante; y seguimiento y evaluación de la aplicación de dichos recursos en todas las actividades y entornos de la escuela. Este enfoque también permite evaluar la eficacia y pertinencia de las medidas de apoyo colectivo y orientar los ajustes, cuando sea necesario, en función de los requisitos establecidos en diversos campos del conocimiento, como las normas técnicas en los ámbitos del transporte, la ingeniería, la arquitectura, la comunicación y la información, entre otros.

El estudio de caso es un proceso dinámico, puesto que se modifica de acuerdo con la etapa y el nivel de escolarización, y con la naturaleza de las diversas actividades escolares. Al fin y al cabo, se trata de una herramienta para identificar y eliminar las barreras producidas y reproducidas en el entorno escolar. De acuerdo con la Ley Brasileña de Inclusión (Brasil, 2015, art. 3º, apartado IV), barreras son definidas como:

[...] cualquier impedimento, obstáculo, actitud o comportamiento que limite o impida la participación social de una persona, así como el goce, fruición y ejercicio de sus derechos a la accesibilidad, libertad de movimiento y expresión, comunicación, acceso a la información, comprensión, desplazamiento seguro, entre otros.

Las barreras pueden ser clasificadas como: urbanísticas; arquitectónicas; en los transportes; en las comunicaciones y en la información; actitudinales; y tecnológicas. Durante la realización del estudio de caso, tales impedimentos se analizan circunscritamente al ambiente escolar y a su entorno. La accesibilidad del edificio de la institución educativa y de sus vías de acceso, además de asegurar la plena circulación de los estudiantes, sus familiares y los profesionales de la educación, también configura el entorno escolar como un equipamiento público que pertenece al territorio. En este sentido, las condiciones de accesibilidad de dicho espacio se convierten en un mecanismo de acogida, una forma de concebir la participación comunitaria y una referencia con poder latente para la transformación cultural.

El reconocimiento y el enfrentamiento de las barreras actitudinales están directamente vinculados a un cambio de mentalidad que hace que la comunidad escolar revise modelos enraizados perpetuadores de la idea normalizadora, basada en la categorización de individuos considerados aptos o inaptos a participar y aprender. Estos modelos son producidos y reproducidos en el contexto familiar, escolar y social.

En muchos casos, la comprensión equivocada de las medidas de apoyo individualizadas excluye al estudiante de diversas actividades escolares. La barrera actitudinal puede expresarse, por ejemplo, como una extrema protección, basada en la supuesta dependencia, fragilidad o incapacidad de la persona con discapacidad. La frecuencia escolar del individuo, muchas veces, queda condicionada a la asistencia de un conjunto de profesionales especialistas, algo que puede interferir en la construcción de su autonomía personal y en la práctica pedagógica.

Desde la perspectiva inclusiva, la escuela defiende la capacidad de toda persona de aprender y elimina la segregación en el contexto educativo. De este modo, garantiza “una enseñanza inclusiva en el aula, en entornos de aprendizaje accesibles y con los apoyos adecuados” (Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, párr. 12, ítem c).

Abordar las barreras actitudinales en la organización de las medidas de apoyo implica discernir entre medidas discriminatorias y medidas diferenciadoras que promuevan la inclusión. De acuerdo con el art. 2º de la CDPD, la discriminación contra personas con discapacidad significa:

[...] cualquier diferenciación, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de impedir o hacer imposible el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y

libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural y civil o en cualquier otro. Abarca todas las formas de discriminación, incluso incluida la denegación de ajustes razonables (ONU, 2006).

No obstante, es importante señalar que cualquier diferenciación o preferencia adoptada para promover la inclusión de las personas con discapacidad no constituye discriminación, siempre que no ponga en peligro su derecho a la igualdad o les sea impuesta (OAS, 1999). Eliminar las barreras actitudinales, por lo tanto, exige el conocimiento de las bases conceptuales de la inclusión y su experiencia en el cotidiano escolar. La mera “sensibilización” de la comunidad escolar no es suficiente para una profunda transformación.

La barrera actitudinal puede impregnar incluso el proceso de definición y organización de los recursos de TA. En la escuela, cuando la condición de discapacidad por sí sola define el tipo de recurso que se ofrecerá o cuando el recurso no se ofrece en absoluto, lo que se obtiene es una práctica pedagógica limitadora y discriminatoria. A partir de estos conceptos, es posible suponer que los recursos y servicios pueden legitimar el modelo segregacionista o integracionista –en el que el recurso se destina a cada tipo de discapacidad, percibida monolíticamente– o pueden apoyar un cambio de perspectiva y la asunción de los diferentes roles sociales propios de las distintas etapas de la vida. Por lo tanto, no hay exención en la relación entre recursos, servicios y sujetos en construcción.

Aquí es donde entra en juego la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, articuladamente con los aspectos relativos al estudio de caso, constituyendo una fundamentación teórica que apoya el proceso de actualización, combinación, reconfiguración y adaptación de los recursos disponibles. Sabiendo que “los recursos tecnológicos se desactualizan rápidamente en un corto espacio de tiempo y que constantemente se producen nuevos recursos para nuevas demandas” (Galvão Filho, 2024, p. 323), es fundamental contar con una formación continua que esté conectada con la realidad de la escuela, la subjetividad del alumno y las innumerables oportunidades que las innovaciones tecnológicas pueden ofrecer.

En síntesis, la definición, la producción y la oferta de servicios y recursos capaces de facilitar la accesibilidad son objeto de un intenso debate conceptual. Por esta razón, a la formación inicial y continua de los profesionales de la educación le corresponde abarcar esta área del conocimiento y convertirla en un foco permanente de estudio, reflexión y reinención de las prácticas pedagógicas, con el propósito de construir un sistema educativo inclusivo.

4 LOS DESAFÍOS DE PROMOVER LA ACCESIBILIDAD EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE IBEROAMÉRICA

Asegurar condiciones de accesibilidad a las personas con discapacidad es un enorme desafío para los países iberoamericanos. Alcanzar este objetivo depende de la intersección fructífera entre los diversos sectores gubernamentales, la sociedad civil organizada y otras entidades comprometidas en la defensa del derecho de las personas con discapacidad a la plena inclusión. Como el derecho a la educación inclusiva se realiza en la interfaz con otras políticas públicas, es crucial adoptar una serie de medidas que abarquen diferentes áreas de la actividad gubernamental.

De acuerdo con el párrafo 49 del Comentario General n.º 4 del Comité de Monitoreo de la CDPD, la accesibilidad es la condición indispensable para que las personas con discapacidad puedan participar plena e igualitariamente de la sociedad.

Las personas con discapacidad no pueden efectivamente gozar de su derecho a la educación inclusiva sin un entorno accesible, incluyendo escuelas y demás locales educativos, y sin transporte público, servicios, tecnologías de información y comunicación accesibles. Los modos y medios de enseñanza deben ser accesibles y la enseñanza debe impartirse en entornos accesibles. Todo el entorno en el cual los alumnos con discapacidad aprenden debe ser proyectado para promover inclusión (Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Para ello, la formulación de políticas públicas intersectoriales pasa por la adaptación del marco legal de los Estados signatarios de la CDPD (ONU, 2006), con el objetivo de hacer efectivos los compromisos adquiridos e inducir un cambio de mentalidad en la gestión pública para que la accesibilidad se convierta en un principio común a todas las áreas. Para llegar a la escuela, por ejemplo, además de veredas, vías y señalización accesibles, también es necesario un transporte adecuado. Los edificios escolares deben ser proyectados y construidos en conformidad con los criterios de accesibilidad, y los entornos existentes deben adaptarse cuando no cumplan estos requisitos. Además, a las autoridades les corresponde realizar periódicamente los ajustes

normativos y técnicos necesarios para asegurar que las nuevas tecnologías estén al alcance de todos los alumnos (Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, par. 22).

Es importante destacar que el Comité alerta, en el párrafo 23 del Comentario General n.º 4, sobre la “falta generalizada de libros y materiales educativos en formatos e idiomas accesibles”, señalando la necesidad de desarrollar normas y directrices para convertir el material impreso en formatos e idiomas accesibles y producir recursos en formatos digitales mediante la incorporación de innovaciones tecnológicas (Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Históricamente, la protección de los derechos autorales de obras publicadas ha sido una barrera para la producción de formatos digitales accesibles. Buscando superar este obstáculo, el Tratado de Marrakech, firmado con base en el apartado 3º del artículo 30 de la CDPD (ONU, 2006), establece que las leyes que protegen los derechos de propiedad intelectual no constituyen una barrera para el acceso de personas con discapacidad a materiales culturales producidos en formatos accesibles. En su preámbulo, el Tratado mencionado reconoce:

[...] la necesidad de mantener un equilibrio entre la protección efectiva de los derechos de los autores y el interés público más amplio, especialmente en lo que respecta a la educación, investigación y acceso a la información, y que este equilibrio debe facilitar a las personas con discapacidad visual [...] el acceso efectivo y oportuno a las obras (OMPI, 2013).

En suma, la distribución de los recursos de TA, sean de alta o baja tecnología, es central en la implementación de políticas públicas de inclusión, considerando la especificidad de cada política sectorial. En Iberoamérica, aunque prevalezcan acciones oriundas de donaciones hechas por instituciones filantrópicas internacionales, están en curso experiencias de institucionalización de servicios públicos para ofrecer recursos tecnológicos que promuevan la accesibilidad directamente a las personas con discapacidad, que puedan ser utilizados en múltiples dimensiones de la vida. Esta oferta puede o no estar vinculada a la atención en las redes públicas de educación o salud, lo que ha alterado la lógica de promover la expansión de la investigación y la innovación, la oferta y la usabilidad de las tecnologías de apoyo en diferentes campos del conocimiento.

Frente a los desafíos iberoamericanos relativos a la garantía del derecho a la educación y a la accesibilidad, la CDPD (ONU, 2006) defiende que

la cooperación internacional puede ser un importante apoyo a la transformación de los sistemas educativos. En el párrafo 47 del Comentario General n.º 2, el Comité de Monitoreo de la Convención recomienda que las agencias internacionales de desarrollo “reconozcan la importancia de apoyar proyectos destinados a mejorar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y otras infraestructuras de accesibilidad”, como también propone el intercambio de conocimiento e información con el propósito de realizar cambios concretos que puedan mejorar la vida de las personas con discapacidad (Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2014).

En línea con esta recomendación, la REDSEI/OEI está desarrollando el Proyecto Tecnología en la Educación Inclusiva Iberoamericana (Proyecto TEIA). Al plantear la cuestión de cuán estructural es la accesibilidad para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, se convoca a la gestión pública de los Estados miembros y observadores de la OEI, signatarios de la CDPD (ONU, 2006), a priorizar el derecho a la educación como premisa para las transformaciones necesarias en el marco de los compromisos contenidos en este tratado internacional.

En este contexto, el Proyecto TEIA promueve el intercambio de experiencias con la distribución de recursos de TA destinados a los estudiantes de la educación básica y la producción de materiales audiovisuales en lengua de señas, en formatos táctiles y digitales accesibles. En el marco de la cooperación, el proyecto fomenta la implantación de recursos de TA en el contexto escolar, como también el acompañamiento y la evaluación de cuán utilizables son estos recursos, paralelamente a la formación continua de la comunidad escolar y a la elaboración y difusión de materiales que complementen el desarrollo de los sistemas educativos inclusivos, en colaboración con redes de educación básica y superior.

Por ello, la cooperación iberoamericana, en el Proyecto TEIA, pretende mantener activa esta agenda en la región como estrategia de movilización. Todo ello refuerza el compromiso de REDSEI/OEI con la consecución del derecho de las personas con discapacidad a la accesibilidad en todo su proceso de escolarización y con la formación de los educadores implicados, con el deseo de transformar los sistemas educativos.

BIBLIOGRAFIA

ALBERTO, Elisabeth Fátima Torres; MAZZONI, Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille, nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-386, 2007. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28055>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**: uma introdução. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/tecnologia-assistiva.pdf>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

COMITÊ DE DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS. **Comentário Geral n. 5 (1994)**: sobre os direitos das pessoas com deficiência. Ginebra: ONU, 1994. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/47a7079b0.html>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral n. 17 (2013)**: sobre o direito da criança ao descanso, ao lazer, a brincar, a atividades recreativas, à vida cultural e às artes (artigo 31). Ginebra: ONU, 2013. Disponível em: <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2013/en/96090>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Comentário Geral n. 9 (2006)**: sobre os direitos das crianças com deficiência. Ginebra: ONU, 2006. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/606085>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Comentário Geral n. 2 (2014)**: sobre o Artigo 9 (Acessibilidade). Ginebra: ONU, 2014. Disponível em: <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/2>. Fecha de acceso: 10 jun. 2025.

COMITÊ DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Comentário Geral n. 4 (2016)**: sobre o direito à educação inclusiva. Ginebra: ONU, 2016. Disponível em: <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/4>. Fecha de acceso: 10 jun. 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva: a promoção da igualdade de oportunidades. *In*: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília, DF: OEI, 2024. p. 315-329. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

GARCIA, Jesus Carlos Delgado. Sistemas educacionais inclusivos: a relevância dos apoios, da solução assistiva e do emprego apoiado. *In*: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil**. Brasília, DF: OEI, 2024. p. 265-282. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MONTOBBIO, Enrico; Lepri, Carlo. **Quem eu seria se pudesse ser: a condição adulta da pessoa com deficiência intelectual**. Tradução: lise Paschoal Moreira, Fernanda Ortale. Campinas: Fundação Síndrome de Down, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**. Nueva York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Fecha de acceso: 9 sept. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OAS). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: OAS, 1999. Disponível em: https://www.oas.org/pt/sla/dil/docs/tratados_multilaterais_A-65_deficiencia.pdf. Fecha de acceso: 3 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL (OMPI). **Tratado de Marraquexe para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso**. Marraquexe: OMPI, 2013. Disponível em: <https://www.wipo.int/en/web/marrakesh-treaty>. Fecha de acceso: 9 sept. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. São Paulo: Autêntica, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva no contexto educacional inclusivo. *In*: DUTRA, Claudia Pereira (org.). **Educação em pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: OEI, 2024. p. 283-297. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

UNIÃO INTERNACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Declaração de Princípios**: Construindo a Sociedade da Informação – Um desafio global para o novo milênio. Ginebra: Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, 2003. Disponible en: <https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop.html>. Fecha de acceso: 4 jun. 2025.

Tecnologías de apoyo en la educación superior: de la compensación funcional a la mediación inteligente y la inclusión

Rui Oliva Teles

Doctor en Educación, en la especialidad de Tecnologías Educativas, de la Universidad del Miño (UMinho). Profesor adjunto y coordinador del Núcleo de Apoyo a la Inclusión Digital en la Escuela Superior de Educación del Politécnico de Oporto, Portugal. rteles@ese.ipp.pt

1 INTRODUCCIÓN

La democratización de la enseñanza superior ha sido, durante las últimas décadas, una de las promesas más repetidas de los sistemas educativos en sociedades que pretenden ser inclusivas. Sin embargo, en muchos casos esta promesa sigue sin cumplirse. El acceso formal a la universidad, aunque se haya ampliado en términos estadísticos, todavía no se traduce en una participación plena, digna y significativa para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que viven con discapacidades o perfiles de aprendizaje que desafían las normas institucionales. La accesibilidad, en este contexto, no puede reducirse a una cuestión de eliminación de barreras arquitectónicas o de prestación de servicios de apoyo especializados. Requiere una profunda reconfiguración de las prácticas pedagógicas, las culturas académicas y las políticas tecnológicas que sustentan la organización de la enseñanza superior.

En este contexto, urge analizar el papel de las tecnologías digitales –y de las Tecnologías de Asistencia (TA)²³ en particular– en la construcción de ecosistemas educativos más inclusivos. El progreso técnico por sí solo no es una garantía de justicia. Pero cuando se combina con una visión pedagógica comprometida con el reconocimiento de la diferencia, puede abrir posibilidades sin precedentes para la participación y el éxito académico. Desde *software* de lectura de pantalla hasta los dispositivos de control por voz, pasando por los sistemas de comunicación aumentativa y las plataformas de aprendizaje adaptativo, el campo de la TA se amplió, se volvió más sofisticado y se integra cada vez más en las lógicas educativas contemporáneas. Su impacto, sin embargo, sigue siendo desigual –a veces liberador, a veces normalizador– dependiendo de la intencionalidad con la que se lo movilice.

Este capítulo plantea una reflexión más profunda sobre cómo ha evolucionado la TA en la educación superior, articulando esta evolución con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entendido como

23 Aunque en Portugal el término adoptado en las políticas públicas y en la legislación nacional sea *tecnologías de apoyo* –según lo previsto, entre otros, en el Decreto Ley n.º 93/2009 y en la Normativa n.º 78/2015–, en este texto se utilizará la expresión *tecnología de asistencia*, más común en la literatura científica internacional. Ambas nomenclaturas se refieren a recursos, servicios y dispositivos que promueven la funcionalidad, la autonomía y la plena participación de personas con discapacidad. La elección del término *tecnología de asistencia* en este texto pretende alinear la reflexión con la producción académica de referencia en el mundo lusófono y con la creciente circulación de este concepto en las redes internacionales de investigación e innovación inclusivas.

un marco de referencia para la construcción de entornos flexibles, equitativos y responsivos a las singularidades de los estudiantes. Este enfoque se ampliará posteriormente con la introducción de la inteligencia artificial (IA) como la tecnología emergente más disruptiva de las últimas décadas. Lejos de ser una herramienta entre otras, la IA está transformando radicalmente la manera como enseñamos, aprendemos, evaluamos y nos comunicamos, introduciendo nuevas posibilidades pero también nuevos riesgos.

También está creciendo la necesidad de formar sistemáticamente a profesores y técnicos en el campo de la alfabetización algorítmica, no solo como una habilidad técnica, sino como una capacidad crítica para comprender, ajustar e intervenir en los sistemas digitales que conforman la vida académica. Esta alfabetización es ahora una condición esencial para garantizar que la tecnología educativa no agrave las desigualdades ni refuerce las exclusiones que ya existen. Por último, se debaten las implicaciones éticas de la integración de la IA y la TA en la universidad contemporánea, dando especial atención a los temas de la vigilancia, el consentimiento, la justicia y la corresponsabilidad institucional.

El texto a continuación no propone soluciones fáciles ni visiones acríticas sobre los beneficios de la tecnología. Se basa en el principio de que la accesibilidad en la educación superior es un campo de disputa –técnica, política, pedagógica y ética– y que las decisiones tomadas en este dominio reflejan, en última instancia, el tipo de sociedad y de universidad que queremos construir.

2 ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La accesibilidad en la educación superior sigue siendo un desafío estructural, incluso tras décadas de avance legislativo y político en lo que respecta a la inclusión. Las instituciones de educación enfrentan tensiones permanentes entre la masificación del acceso, la diversidad de los perfiles estudiantiles y la necesidad de asegurar condiciones reales de participación académica para todos. Las barreras que persisten –físicas, sensoriales, cognitivas y ante todo digitales– a menudo se invisibilizan, o se tratan como excepciones que deben compensarse con medidas puntuales, en lugar de ser consideradas como una responsabilidad institucional transversal.

En un contexto en el que los ambientes de aprendizaje se digitalizan progresivamente, la cuestión de la accesibilidad se complica cada vez más. Los

sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), las bibliotecas digitales, los recursos educativos multimodales y las plataformas de interacción académica se han convertido en infraestructuras centrales para la trayectoria estudiantil. Sin embargo, siguen siendo diseñados de acuerdo con modelos normativos que dejan de lado la diversidad funcional. Herramientas inaccesibles, contenidos no adaptados y ausencia de interoperabilidad con la Tecnología de Asistencia (TA) son síntomas persistentes de un diseño excluyente.

En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha revelado un marco conceptual decisivo. El DUA propone un enfoque intencionalmente flexible de la planificación curricular, basado en tres principios fundamentales: múltiples formas de compromiso (por qué aprender), múltiples formas de representación (qué aprender) y múltiples formas de acción y expresión (cómo demostrar lo aprendido). Su aplicación exige, sin embargo, dispositivos pedagógicos y tecnológicos que aseguren, desde el origen, la variabilidad de las formas de acceso y participación.

Y aquí es donde la TA se vuelve fundamental. Tradicionalmente enfocada en compensar limitaciones sensoriales o motoras, la TA evolucionó hacia un campo más dinámico e interactivo, incorporando *software* inteligente, interfaces multimodales y sistemas personalizados de apoyo al aprendizaje. Esta evolución fue acompañada –y en muchos casos impulsada– por el surgimiento de tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA), cuya capacidad de adaptación en tiempo real y de personalización profunda representa un cambio de paradigma. Más que un complemento, la IA comienza a afirmarse como una tecnología de apoyo en sí misma, capaz de mediar la comunicación, el acceso a la información, la organización cognitiva e incluso la autorregulación emocional de los estudiantes.

3 TECNOLOGÍA DE ASISTENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE LA COMPENSACIÓN A LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA CON INTELIGENCIA

La TA representa, desde hace décadas, un campo estratégico en la lucha por la igualdad de condiciones en la educación superior. Aunque se la haya usado inicialmente con el propósito de compensar funcionalmente determinadas discapacidades, su papel fue evolucionando hacia algo más profundo:

una de las bases de la transformación pedagógica centrada en la diferencia humana. En el actual panorama universitario, en el que se exige flexibilidad, autonomía y justicia cognitiva, la TA dejó de ser un recurso periférico y se ha vuelto una condición estructural para la participación plena de estudiantes con discapacidad (Freitas; Salomão; Shimoda, 2022).

La trayectoria de la TA acompaña la propia historia de la accesibilidad digital. Al principio, eran dispositivos especializados –líneas en braille, lupas electrónicas, lectores de pantalla básicos, teclados adaptados– que a menudo se utilizaban de forma aislada y desvinculada del proceso pedagógico. Con el tiempo, fueron surgiendo herramientas más sofisticadas: *softwares* de predicción textual, barrido automático, reconocimiento de voz y síntesis vocal. Pero recién con la integración en los entornos digitales de aprendizaje y con el avance de los modelos pedagógicos inclusivos quedó claro que la TA no es solamente un medio para cubrir carencias, sino un catalizador de nuevas formas de enseñar y aprender (Kulkarni, 2019).

En la educación superior, la TA responde hoy a una gama diversificada de necesidades, con impactos concretos en la experiencia académica. Los lectores de pantalla como JAWS, NVDA o VoiceOver, por ejemplo, siguen siendo fundamentales. Sin embargo, también aparecieron soluciones más avanzadas, como el *Seeing AI* y los *Envision Glasses*, que usan visión computarizada para describir ambientes, leer documentos impresos, interpretar expresiones faciales y señalética. Estas tecnologías no solo aumentan el acceso a la información, como permiten una navegación autónoma y más segura en los espacios universitarios (Barua *et al.*, 2022).

Ya los sistemas de transcripción automática y subtitulado en tiempo real, o los recursos nativos del Google Meet y del Microsoft Teams, cuando entrenados con vocabulario técnico de áreas específicas, aumentan significativamente la accesibilidad en clases, conferencias e presentaciones orales. Paralelamente, amplificadores de sonido personal y dispositivos de bucle magnético siguen desempeñando un papel importante en auditorios con malas condiciones acústicas (McDonald; Massey; Hamidi, 2023). Estas soluciones han permitido que estudiantes sordos o con pérdida auditiva, por ejemplo, puedan acompañar clases presenciales y síncronas, debatir en tiempo real y revisar contenidos con subtítulos generados automáticamente (Freitas; Salomão; Shimoda, 2022).

En el campo de la innovación, también se destaca el desarrollo de interfaces de control ocular, como las de Tobii Dynavox, Hiru o EyeTech DS, que permiten controlar totalmente las computadoras con la vista. Estos dispositivos suelen utilizarse junto con *softwares* de escritura asistida y síntesis de voz,

como Grid 3 o Proloquo4Text, garantizando que estudiantes con tetraplejia o distrofias musculares puedan escribir informes, participar en foros online o realizar exposiciones orales con autonomía (Mitre; Zeneli, 2024).

En el campo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), se observa la consolidación de sistemas inteligentes que integran algoritmos de predicción contextual. Diversos tipos de plataformas ofrecen sugerencias de vocabulario adaptado al contexto académico, aprenden con los hábitos de uso y ajustan dinámicamente la interfaz. Estudiantes no verbales o con dificultades de expresión oral, por ejemplo, consiguen construir discursos complejos, intervenir en clases e incluso realizar presentaciones orales en tiempo real, a través de voz sintetizada (McDonald; Massey; Hamidi, 2023).

Los estudiantes también pueden encontrar apoyo en herramientas que facilitan la organización, la atención y la autorregulación. *Softwares* enfocados en las funciones ejecutivas ayudan a crear mapas mentales, resúmenes automáticos, esquemas visuales y planificación de tareas.

La IA también desempeña un papel en las interfaces físicas alternativas, permitiendo nuevas formas de interactuar con el entorno digital, como en el caso de las interfaces visuales (por ejemplo, *Tobii Dynavox*), los controles vocales inteligentes o los sistemas de escaneo con predicción textual adaptada que permiten navegar, escribir y comunicarse de forma eficiente. La IA está siendo utilizada para mejorar la precisión del seguimiento ocular, anticipar palabras basándose en patrones individuales y ajustar automáticamente el tiempo de escaneo o la disposición de los botones. Estas innovaciones aumentan considerablemente el grado de participación académica de los estudiantes.

Todos estos recursos, pensados a la luz del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dejan de ser meros instrumentos de adaptación para convertirse en agentes de transformación estructural.

Lejos de ser una solución universal o normativa, el DUA se propone como una matriz crítica de planificación, orientada a reconocer la variabilidad de los perfiles de los estudiantes y a anticipar las barreras a la participación.

Basado en tres principios fundamentales –múltiples formas de compromiso (por qué aprender), múltiples formas de representación (qué aprender) y múltiples formas de acción y expresión (cómo demostrar lo aprendido)– el DUA invita a construir programas de formación que integren, desde el principio, la diversidad de formas de acceder, procesar y expresar el conocimiento. Sin embargo, su operacionalización efectiva requiere algo más que voluntad pedagógica o sensibilidad inclusiva. Requiere dispositivos

concretos –metodológicos, curriculares y tecnológicos– que apoyen esta flexibilidad en términos reales.

En términos de representación, se diversifican las formas de acceder al conocimiento, ya sea de forma visual, auditiva o sensorial. En otras palabras, en el ámbito de la producción y transformación de contenidos accesibles, la IA tiene un impacto creciente basado en herramientas de conversión de texto en voz con voz natural (*Text-to-Speech*), que generan una lectura expresiva y personalizada. Lo contrario también se aplica: los sistemas de conversión de texto a voz basados en IA permiten que los estudiantes con dificultades de expresión escrita produzcan contenidos a través de la voz. Además, se utilizan algoritmos de IA para convertir automáticamente documentos a formatos accesibles (DAISY, EPUB, PDF con opción de búsqueda), facilitar la navegación mediante encabezados y generar descripciones alternativas para imágenes, gráficos y videos (CAST, 2018).

Y en el nivel de la acción y la expresión, permiten múltiples y legítimas formas de demostrar el aprendizaje, incluyendo la presentación del trabajo en video, audio, maquetas digitales o prototipos interactivos (CAST, 2018). También parece importante destacar el papel de la IA para personalizar el recorrido académico y anticiparse a las dificultades. Estos sistemas pueden integrarse con plataformas institucionales (p. ej. Moodle, Canvas) y ser utilizados por los estudiantes para acceder a itinerarios más adaptados a su ritmo y estilo de aprendizaje (Luckin, 2018). Estas intervenciones pueden incluir el envío de mensajes personalizados, la realización de ajustes en el horario o la recomendación de materiales complementarios.

Es aquí donde la Tecnología de Asistencia (TA) adquiere un papel ineludible. Tradicionalmente orientada a compensar limitaciones sensoriales o motoras, la TA se ha ido expandiendo hacia un campo más dinámico y receptivo, integrando interfaces multimodales, algoritmos adaptativos y sistemas personalizados de apoyo al aprendizaje con tutores virtuales y entornos adaptativos. Esta transformación, que va de la mano de la evolución de los entornos digitales de enseñanza, permite que la TA vaya más allá de la remediación funcional y se posicione como mediación pedagógica ajustada a la singularidad del alumno (siempre que se piense en el marco más amplio de una educación centrada en la variabilidad).

En este proceso, la inteligencia artificial (IA) emerge como un nuevo horizonte de posibilidades, que no sustituye los principios del DUA, sino que amplía su aplicabilidad práctica. La IA, cuando se guía por valores pedagógicos inclusivos, puede contribuir a diversificar las formas de acceso (por ejemplo, descripciones automáticas, lectura expresiva, transcripción en tiempo real),

personalizar los modos de expresión (por ejemplo, predicción textual, síntesis de voz) y mejorar el compromiso anticipándose a las necesidades (por ejemplo, tutoría inteligente o sistemas de apoyo emocional). Sin embargo, estas características solo se convierten en verdaderamente inclusivas cuando forman parte de un proyecto educativo consciente, éticamente orientado y comprometido con la justicia cognitiva. La tecnología no es neutra ni inclusiva por defecto: es la intencionalidad de su uso lo que define su impacto.

Aún más disruptivo es el uso de la IA para mediar la comunicación y crear entornos de aprendizaje receptivos. Herramientas como ChatGPT, Gemini o Claude, integradas en entornos académicos, actúan como tutores virtuales que explican contenidos, traducen lenguajes disciplinares complejos y proponen esquemas de organización cognitiva ajustados al nivel de alfabetización del alumno. Su uso ayuda a los estudiantes a expresarse por escrito o a eliminar barreras para la comprensión de textos densos, mostrando avances significativos en autonomía, confianza y rendimiento académico. Esto no implica sustituir al profesor, sino ampliar las posibilidades de acompañamiento y apoyo, especialmente fuera del aula y en los momentos de estudio autónomo, que suelen ser los más críticos para los alumnos en situación de vulnerabilidad.

La IA también permite personalizar la experiencia de aprendizaje a una escala nunca antes alcanzada. Los sistemas de recomendación adaptativa utilizados en bibliotecas digitales y repositorios científicos, ajustan automáticamente los materiales sugeridos en función del historial de navegación del usuario, su perfil cognitivo y sus preferencias de lectura. Los estudiantes con poca visión, por ejemplo, pueden recibir automáticamente versiones de audio con entonación natural; los estudiantes con dificultades de concentración pueden acceder a versiones simplificadas con una estructura modular. Estas funcionalidades, cuando están bien implementadas, eliminan la necesidad de solicitudes formales de adaptación y promueven una experiencia más fluida y digna.

Aplicada a la accesibilidad en la enseñanza superior, la IA también está transformando la evaluación del aprendizaje. Las plataformas que integran el análisis semántico automatizado pueden interpretar las respuestas escritas basándose en mapas conceptuales y no solo en palabras clave, lo que permite reconocer una argumentación válida aunque esté escrita de forma no normativa. Esto es especialmente relevante para los alumnos con dificultades de expresión escrita, que a menudo dominan los contenidos pero son penalizados por no ser capaces de estructurar su discurso según las normas académicas convencionales. En estos casos, la IA no suaviza los

criterios de rigor: simplemente permite revelar habilidades que de otro modo quedarían ocultas por las limitaciones formales de la expresión.

Hay que señalar, sin embargo, que la existencia de estas tecnologías no garantiza por sí sola las prácticas inclusivas en las instituciones de enseñanza superior. Se necesitan políticas institucionales, formación técnica continua y, sobre todo, un compromiso ético con la inclusión. Muchos de los obstáculos persisten, no por falta de recursos, sino por desconocimiento, resistencia al cambio o falta de planificación. Para ser eficaz, la TA debe integrarse en el ecosistema pedagógico, con una articulación entre los servicios de apoyo, los equipos docentes, los alumnos y las estructuras de decisión (Kulkarni, 2019).

En este contexto, la IA ha surgido como la nueva frontera de la TA: ya no se trata solo de recursos que responden a necesidades previamente definidas, sino de sistemas que aprenden con el usuario, anticipan patrones, personalizan respuestas e interactúan de forma adaptativa. Aplicada a la accesibilidad, puede generar descripciones automáticas, ajustar entonaciones, reorganizar contenidos, proponer recomendaciones pedagógicas e incluso interpretar señales emocionales. En algunos casos, la IA no se limita a complementar la TA, sino que se convierte ella misma en TA de nueva generación (Barua *et al.*, 2022).

Esta transición impone, como parece evidente, un cambio de paradigma. Desde el momento en que se vuelve capaz de obrar como mediadora cognitiva, comunicacional y emocional, deja de ser una simple herramienta y se convierte en un agente activo de inclusión o exclusión. Reconocer este poder es el primer paso para utilizarla de forma responsable. No se trata solo de una evolución incremental de las herramientas digitales: constituye un auténtico avance epistemológico y metodológico en la forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando se basa en modelos computacionales capaces de aprender de los datos, adaptarse a los contextos y generar respuestas dinámicas, no se limita a automatizar tareas: transforma profundamente el ecosistema académico, desde la producción de conocimientos hasta la forma de acceder a ellos, procesarlos, comunicarlos y evaluarlos. En el contexto de la educación superior inclusiva, el impacto de la IA es aún más sorprendente, ya que abre horizontes antes impensables a estudiantes con discapacidades o perfiles de aprendizaje que desafían las normas institucionales. Su naturaleza disruptiva, sin embargo, no debe confundirse con neutralidad: al contrario, exige análisis crítico, vigilancia ética y compromiso pedagógico.

Sin embargo, por muy avanzadas y prometedoras que sean las soluciones tecnológicas descritas, su eficacia depende siempre de las condiciones

humanas, institucionales y pedagógicas en las que se movilizan. La tecnología por sí sola no es inclusiva: la forma como se la selecciona, integra y supervisa es lo que determina su impacto. Y esto es inseparable de la formación de los profesionales que la utilizan. Profesores y técnicos carecen no solo de competencias instrumentales, sino de una alfabetización algorítmica crítica que les permita comprender los mecanismos que subyacen a la IA, evaluar sus efectos, anticipar riesgos y garantizar su uso ético. La inteligencia artificial, como la nueva cara de la Tecnología de Asistencia, no reemplazará la mediación humana; al contrario, requerirá un nuevo tipo de mediación, más informada, más ética y más consciente. Por tanto, es precisamente en la formación continua, localizada e interprofesional donde reside la clave para transformar el potencial tecnológico en verdadera justicia educativa. El siguiente capítulo explora, por tanto, la formación como eje estructurador de una universidad inclusiva en la era de la inteligencia artificial.

4 FORMACIÓN DE DOCENTES Y TÉCNICOS: ALFABETIZACIÓN ALGORÍTMICA Y COMPETENCIA PEDAGÓGICA PARA UNA INCLUSIÓN DIGITAL RESPONSABLE

Ninguna tecnología, por más sofisticada que sea, opera en el vacío. Su impacto real depende de las condiciones humanas, culturales e institucionales en las que se moviliza. En la enseñanza superior, este principio se aplica con especial fuerza a la inteligencia artificial, cuya aplicación en contextos educativos inclusivos no puede disociarse de las competencias de los profesionales que la utilizan, median o integran en las prácticas docentes cotidianas. Es en este punto donde la cuestión de la formación continua de docentes y técnicos adquiere una centralidad innegociable. Sin una formación crítica, ética y situada, la IA en la educación superior no se vuelve inclusiva, sino invisiblemente excluyente. La sola presencia de la tecnología no garantiza la inclusión; y la ausencia de competencias humanas para leerla, ajustarla y contextualizarla puede convertirla en un vector silencioso de desigualdad.

La realidad actual, sin embargo, muestra que la mayoría de las instituciones están aún lejos de garantizar una formación sistemática y transversal

en accesibilidad digital y alfabetización algorítmica. En la mayoría de los casos, el uso de TA, así como la integración de herramientas de IA en las prácticas pedagógicas, sigue dependiendo de la buena voluntad individual de algunos profesores o de la capacidad de reacción de los servicios técnicos. Esto perpetúa un modelo frágil y desigual, en el que la calidad de la experiencia educativa inclusiva varía en función del curso, del departamento o de los conocimientos previos de los profesionales implicados. La consecuencia es un sistema institucional que, a pesar de hablar de inclusión, no consigue construir entornos de aprendizaje universales y sostenibles.

La formación necesaria no es meramente instrumental. No basta con enseñar a “usar” las herramientas; es necesario desarrollar una comprensión crítica de los principios que rigen su funcionamiento. En el caso de la IA, esto significa trabajar con profesores y técnicos no solo en la interfaz, sino sobre todo en lo que hay detrás de la interfaz: los algoritmos, los conjuntos de datos utilizados para su entrenamiento, los sesgos incorporados a los modelos, los criterios de decisión automatizados, la opacidad de los sistemas de puntuación y las implicaciones éticas de cada automatización. Esta es la base de lo que se conoce como alfabetización algorítmica crítica, una habilidad que combina conocimiento técnico, conciencia ética y responsabilidad pedagógica. Como afirman Freitas, Salomão y Shimoda (2022), no se trata de dominar el código, sino de comprender las formas como los sistemas de IA organizan, procesan y clasifican la información, y ser capaz de tomar decisiones educativas fundamentadas en este contexto.

Por tanto, la formación en alfabetización algorítmica debería considerarse parte integrante de la formación pedagógica de los profesores de educación superior. Por desgracia, sigue prevaleciendo una visión técnica de la accesibilidad, que relega estas competencias a cursos puntuales o a formación extracurricular, a menudo sin relación directa con prácticas docentes concretas. Esta disociación es contraproducente. La formación en accesibilidad digital e IA debe realizarse en el contexto de la planificación curricular, la evaluación del aprendizaje, la gestión del aula y la tutoría académica. No se la puede separar de la reflexión sobre lo que significa enseñar de manera justa en un mundo mediado por algoritmos. Como señala Kulkarni (2019), el riesgo de naturalizar los sistemas como neutrales es mayor cuanto menos capaces sean los educadores de cuestionar, reinterpretar o rechazar los automatismos impuestos.

Un ejemplo concreto de esta formación crítica puede verse en los programas desarrollados por universidades escandinavas, en los que los profesores participan de talleres prácticos con alumnos con discapacidad,

probando dispositivos de apoyo, simulando entornos de aprendizaje con barreras y reflexionando juntos sobre las opciones tecnológicas disponibles. Estos procesos de coformación –que combinan conocimientos técnicos, pedagógicos y vivenciales– permiten no solo desarrollar competencias técnicas, sino también reforzar la empatía, la escucha y la corresponsabilidad institucional. En Portugal, iniciativas como el Centro de Recursos para la Inclusión Digital de la Escuela Politécnica de Educación de Oporto han tratado de afirmar este enfoque integrador, centrándose en una lógica de formación situada, participativa y orientada a la transformación de las prácticas docentes.

No menos importante es la formación de los equipos técnicos. Técnicos informáticos, técnicos en tecnologías de apoyo, intérpretes de lengua de señas, mediadores de comunicación y fonoaudiólogos son piezas esenciales de la arquitectura de un sistema educativo accesible. Su trabajo, a menudo invisible, es el que garantiza que los sistemas funcionen, que los dispositivos estén bien configurados, que el *software* esté actualizado y que se haga un seguimiento adecuado de los usuarios. Sin embargo, aquí también hay una falta general de formación sistemática en materia de IA y accesibilidad. Muchos técnicos saben cómo funciona el *hardware*, pero no tienen las herramientas para entender qué significa, por ejemplo, un algoritmo predictivo en un sistema de CAA, o cómo parametrizar una aplicación que cambia su comportamiento en función del usuario. Esta carencia es especialmente grave cuando se trata de sistemas con decisiones automatizadas, como los que sugieren materiales, clasifican el rendimiento o gestionan flujos de información personalizados.

La respuesta a este problema pasa por tres líneas de actuación. En primer lugar, la creación de programas formales de formación continua en accesibilidad y tecnología inteligente, acreditados por las instituciones e integrados en la carrera docente y técnica. En segundo lugar, mediante la creación de equipos multidisciplinarios de apoyo que combinen conocimientos pedagógicos, tecnológicos y éticos y dispongan de tiempo dedicado a supervisar procesos, ajustar herramientas y formar a otros colegas. En tercer lugar, valorando institucionalmente la formación en alfabetización algorítmica como criterio de calidad pedagógica, no como un extra, sino como una competencia básica del profesor universitario contemporáneo.

La formación más transformadora, sin embargo, es la que incluye a los propios estudiantes como formadores. Las prácticas de tutoría inversa, en las que los estudiantes con discapacidad enseñan a los profesores a

utilizar la tecnología de asistencia, o los ciclos de *feedback* colaborativo, en los que los usuarios evalúan la eficacia de las soluciones tecnológicas en un contexto real, son herramientas poderosas para construir comunidades de aprendizaje inclusivo. Estos procesos no se limitan a transferir conocimientos técnicos: cuestionan jerarquías, desafían prejuicios y refuerzan la idea de que la accesibilidad no es un favor o una ayuda: es un derecho y una responsabilidad compartida.

En un momento en que la inteligencia artificial ocupa un lugar cada vez más central en las infraestructuras educativas, formar a profesores y técnicos para hacer frente a esta realidad ya no es opcional. Es un imperativo ético. No basta con que sepan utilizar las herramientas; deben ser capaces de pensar críticamente con ellas, contra ellas y a pesar de ellas. La alfabetización algorítmica, en este sentido, es lo que separa la innovación educativa de la sumisión automatizada. Y es también lo que garantiza que la tecnología, lejos de ser un filtro normativo, pueda ser un instrumento de escucha, de ajuste y de inclusión real.

5 ÉTICA, JUSTICIA Y RESPONSABILIDAD EN LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

El uso de la inteligencia artificial en la enseñanza superior, y en particular en el ámbito de la inclusión y la accesibilidad, no es solo una cuestión tecnológica. Es, ante todo, una cuestión ética. Cada algoritmo implementado, cada sistema automatizado, cada herramienta de apoyo basada en la IA lleva consigo supuestos, decisiones e impactos que trascienden el ámbito técnico. La forma como estas tecnologías se diseñan, forman, utilizan y evalúan tiene consecuencias directas sobre los derechos, las oportunidades y la dignidad de los estudiantes, especialmente de aquellos que históricamente han sido marginados por la estructura académica tradicional. Hablar de IA en la educación superior inclusiva sin hablar de ética es, por lo tanto, perpetuar una ilusión peligrosa: que la tecnología es neutral, objetiva y universal.

Una de las principales preocupaciones éticas tiene que ver con el hecho de que muchos sistemas digitales utilizados en educación funcionan como

auténticos misterios; es decir, hacen cosas importantes sin explicar cómo ni por qué. Y eso va en contra de todo lo que debe ser una educación justa, transparente y centrada en la persona.

El problema se agrava cuando se tiene en cuenta el posible sesgo de los datos de entrenamiento (sesgo algorítmico) que alimentan los sistemas de IA. Estos datos, al reflejar prácticas, patrones y discursos dominantes, pueden reproducir –e incluso intensificar– las exclusiones existentes. Por ejemplo, si los algoritmos de detección del rendimiento se entrenan con estudiantes considerados “ejemplares” según los estándares normativos, es muy probable que los estudiantes con modos de participación poco convencionales sean categorizados como “problemáticos”. ¿Qué es, después de todo, un alumno ejemplar? Esta forma de discriminación algorítmica, aunque involuntaria, es tan eficaz como invisible, porque se escenifica como un resultado “científico” y no como una construcción social (Pierrès *et al.*, 2024).

Otro problema ético central reside en la vigilancia educativa disfrazada de personalización. Muchos sistemas de IA aplicados a la enseñanza superior recogen, almacenan y analizan grandes volúmenes de datos sobre los estudiantes: ritmo de lectura, tiempo de permanencia en las páginas, número de clics, nivel de compromiso en los foros, palabras más utilizadas, patrones de navegación. Aunque se presentan como herramientas para mejorar la experiencia de aprendizaje, estos mecanismos crean una nueva ecología del control y la normalización. Los comportamientos se cuantifican, las desviaciones se señalan, las recomendaciones se normalizan y la singularidad de cada trayectoria tiende a ser engullida por modelos estadísticos que favorecen la regularidad y penalizan la variación. Los alumnos que no siguen el patrón –debido a su estilo cognitivo, estado de salud, entorno socioeconómico, entre otras situaciones– son fácilmente catalogados como “en riesgo”, “poco activos” o “poco comprometidos”, aunque estén aprendiendo de forma significativa, por más que no sea convencional (Freitas; Salomão; Shimoda, 2022).

La ética de la IA educativa también exige prestar atención al consentimiento informado y al derecho a negarse. En muchos contextos institucionales, los estudiantes no son conscientes de que están siendo controlados por sistemas de IA, no tienen elección sobre el uso de su información y carecen de mecanismos eficaces para cuestionar las decisiones automatizadas. Esta asimetría de poder pone en peligro el principio de autonomía académica y viola las normas fundamentales de protección de datos. Como subraya Kulkarni (2019), la vigilancia disfrazada de cuidado es una de las formas más insidiosas de exclusión contemporánea: priva al sujeto de su agencia mientras se presenta como una estrategia de apoyo.

La ética, sin embargo, no se agota en la crítica. También es el lugar para proponer y construir colectivamente alternativas justas. Esto implica, en primer lugar, reconocer la accesibilidad como un derecho y no como un beneficio. La TA, cuando está mediada por la IA, no debe entenderse como concesiones a las limitaciones de unos pocos, sino como parte integrante de una arquitectura pedagógica que quiere ser universal, abierta y plural. Su presencia no debe depender de la caridad institucional, sino de la responsabilidad colectiva de crear condiciones reales de participación para todos.

La ética de la IA inclusiva también exige la participación activa de los usuarios en el diseño, las pruebas y la evaluación de las tecnologías, siguiendo la norma de “nada sobre nosotros sin nosotros”. Los estudiantes con discapacidad deben participar en la elección de los dispositivos que van a utilizar, en la definición de las funcionalidades más relevantes, en la construcción de los criterios que evaluarán su impacto. Cuando esto sucede –como demuestran las prácticas de codiseño de universidades como Stanford o Haifa– los sistemas se ajustan mejor, son más eficaces y, sobre todo, más respetuosos con la experiencia vivida. La inteligencia artificial debe aprender de los datos, pero también de las personas, y no hay datos que sustituyan la escucha activa.

La formación ética de profesores y técnicos, ya comentada anteriormente, es otra pieza central de esta ecuación. La alfabetización algorítmica debe incluir el reconocimiento de los límites de la IA, la capacidad de identificar sesgos, la atención al lenguaje utilizado en las interfaces y el rechazo consciente de soluciones que violen los principios de no discriminación e igualdad de condiciones. No se trata solo de saber “usar responsablemente”: se trata de desarrollar la capacidad de decir no, de desactivar automatismos, de proponer alternativas. Es esta dimensión crítica la que separa la inclusión retórica de la inclusión real.

La propia evaluación institucional debería incorporar criterios éticos relacionados con el uso de la IA. Las universidades que adopten sistemas automatizados de seguimiento, corrección o personalización deberían estar obligadas a demostrar que no discriminan algorítmicamente, que los datos de los estudiantes están protegidos y que existen mecanismos para cuestionarlos. La transparencia, en este sentido, no es un lujo: es un deber democrático.

Nos parece, por tanto, que la ética de la IA en la educación superior inclusiva implica un cambio de paradigma, dejando de pensar en la tecnología como un fin en sí mismo para verla como un medio para construir comunidades educativas más justas, humanas y dialogantes. La inteligencia

artificial, si está bien orientada, puede ser una poderosa herramienta para escuchar las diferencias, mediar en las necesidades y amplificar voces que rara vez se escuchan. Pero si la utilizamos como instrumento de normalización, corremos el riesgo de silenciar las mismas voces que afirmamos querer incluir.

6 CONCLUSIÓN

La inclusión en la enseñanza superior hace tiempo que dejó de ser una mera cuestión de acceso físico o de cumplimiento legal. Hoy exige una profunda reconfiguración de la forma como pensamos, organizamos y experimentamos los procesos educativos. La inteligencia artificial y la TA, cuando se articulan con un enfoque pedagógico verdaderamente inclusivo, representan un campo de posibilidades extraordinarias para reimaginar la universidad como un espacio de justicia, diferencia y pertenencia. Pero estas posibilidades no se materializan automáticamente. Al contrario, pueden anularse –o incluso invertirse– si no van acompañadas de reflexión crítica, responsabilidad ética y acción pedagógica intencionada.

A lo largo de este capítulo se ha argumentado que la accesibilidad en la enseñanza superior no puede depender de intervenciones residuales o medidas correctivas. Se la debe considerar desde el principio, como un principio estructurador de la arquitectura curricular, la política institucional y la cultura académica.

Las TA, que antaño desempeñaban un papel compensatorio, se han convertido hoy en un mediador activo del aprendizaje, abriendo caminos a estudiantes que, en otros contextos, permanecerían excluidos o invisibilizados. La inteligencia artificial, con su capacidad de personalizar, adaptar y aprender, multiplica estas posibilidades, pero también introduce nuevos riesgos, en particular los relacionados con la vigilancia, el sesgo algorítmico y la normalización silenciosa de la diferencia.

No basta con saber utilizar las herramientas; es necesario entenderlas, cuestionarlas y, sobre todo, utilizarlas de forma ética y responsable. La formación continua de todos los agentes educativos, anclada en prácticas de coformación, escucha activa y experimentación situada, constituye la base de cualquier ecosistema inclusivo sostenible. Sin esta dimensión formativa, la IA corre el riesgo de convertirse en una capa más de complejidad técnica para excluir a los ya excluidos, bajo la apariencia de innovación.

La inclusión digital, como proyecto ético y político, requiere también una reconfiguración institucional. Las universidades necesitan repensarse como comunidades de práctica, donde el conocimiento se produce con y para todos, donde se escuchan voces históricamente silenciadas y donde la tecnología está al servicio de la humanización, y no al revés. Esto implica políticas sólidas de accesibilidad, inversión en equipos multidisciplinares, participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos de toma de decisiones y, sobre todo, una cultura de corresponsabilidad.

En el centro de este debate se encuentra, al fin y al cabo, una cuestión esencial: ¿para qué sirve hoy la universidad? Si sirve para seguir siendo un lugar donde se produce conocimiento significativo, donde se cultivan las conciencias y se siembra el cambio social, entonces no puede abdicar de su compromiso con la inclusión escolar, con la dignidad de todos sus miembros y con la construcción de entornos verdaderamente accesibles. La velocidad con la que las tecnologías –y en particular la inteligencia artificial– se insinúan en la vida académica cotidiana no puede ser un pretexto para relativizar los derechos o silenciar las diferencias. El deber de garantizar condiciones equitativas de participación, rechazar toda forma de exclusión y asegurar respuestas adecuadas a las singularidades de cada estudiante no es solo ético: es un imperativo legal consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ella se establece claramente el derecho a una educación inclusiva, con apoyo y sin barreras. La cuestión, por tanto, no es si debemos acoger a la IA en la enseñanza superior; eso será inevitable. La verdadera cuestión es cómo lo hacemos, con qué responsabilidad y con qué horizonte de justicia. Porque entre una tecnología que vigila y normaliza, y otra que escucha y emancipa, hay una diferencia que hace de la universidad un lugar de humanidad compartida (o tan solo un dispositivo más de sutil exclusión).

Como señalan Barua *et al.* (2022), la IA puede ser tanto un amplificador de las desigualdades como un catalizador de la justicia. Su impacto depende, en última instancia, de las decisiones humanas que orientan su desarrollo, implementación y uso cotidiano. En un mundo cada vez más automatizado, nuestra humanidad reside precisamente en nuestra capacidad de elegir –de forma consciente, crítica y solidaria– los caminos que queremos construir. Si queremos una educación superior verdaderamente inclusiva, la tecnología, por más avanzada que sea, debe estar siempre al servicio de este ideal. Y eso empieza hoy, con decisiones pedagógicas concretas, políticas institucionales valientes y un firme rechazo a cualquier modelo de enseñanza que normalice la exclusión bajo el disfraz de innovación.

BIBLIOGRAFÍA

BARUA, Prabal Datta *et al.* AI-based assistive technologies for students with disabilities: A review. **Sustainability**, [s. l.], v. 14, n. 22, e13572, 2022. Disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/3/1192>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield: CAST, 2018. Disponible en: <http://udlguidelines.cast.org>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

FREITAS, D.; SALOMÃO, A. C. S.; SHIMODA, E. Technological accessibility and inclusion of students with disabilities in higher education. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 31-45, 2022. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0970389617301131?via%3Dihub>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

KULKARNI, Mukta. Digital Accessibility: Challenges and Opportunities. **IIMB Management Review**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 91-98, 2019. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0970389617301131?via%3Dihub>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

LUCKIN, Rosemary. **Machine learning and human intelligence**: The future of education for the 21st century. London: UCL Institute of Education Press, 2018. Disponible en: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

MCDONALD, Nora; MASSEY, Aaron; HAMIDI, Foad. Elicitation and Empathy with AI-enhanced Adaptive Assistive Technologies: Towards Sustainable Inclusive Design Method Education. **Journal of Problem-Based Learning in Higher Education**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 78-99, 2023. Disponible en: <https://www.ahead.org>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

MITRE, Xhulio; ZENELI, Muhamet. Using AI to improve accessibility and inclusivity in higher education for students with disabilities. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION TECHNOLOGY BASED HIGHER EDUCATION AND TRAINING, 21, 2024. **Anais [...]**. [S. n.]: ITHET, 2024. p. 1-8. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10837607>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

PIERRÈS, Oriane *et al.* Could the use of AI in higher education hinder students with disabilities? A scoping review. **IEEE Access**, n. 12, p. 27810-27828,

2024. Disponible en: <https://ieeexplore.ieee.org/document/10433192>. Fecha de acceso: 1 sept. 2025.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.93, de 16 de abril de 2009. Aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária. **Diário da República**, 1^a série, n. 74, Lisboa, 16 abr. 2009. Disponible en: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/93-2009-603884>. Fecha de acceso: 8 oct. 2025.

PORTUGAL. Portaria n. 78, de 17 de março de 2015. Aprova o modelo da ficha de prescrição de produtos de apoio, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio (SAPA). **Diário da República**, 1. série, n. 53, Lisboa, 17 mar. 2015. Disponible en: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/78-2015-66773612>. Fecha de acceso: 8 oct. 2025.

Este libro se ha diseñado con las fuentes
tipográficas Archivo y Source Serif Pro.

