

PRESENTACIÓN DE LA RED REGIONAL POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA AL COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD RESPECTO DE LA OBSERVACIÓN GENERAL NO. 6 SOBRE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN

La Red Regional por la Educación Inclusiva Latinoamérica, una coalición de 14 organizaciones y redes¹ de personas con discapacidad y organizaciones de derechos humanos de siete países de América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay) que abogan por el derecho a la educación inclusiva, realiza estas presentaciones al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en relación con el Primer Borrador de la Observación General no. 6 sobre igualdad y no discriminación.

El objetivo de este documento es sugerir la inclusión de algunos puntos importantes relacionados con la evaluación y la certificación de estudiantes con discapacidad en el análisis del artículo 5 en relación con el artículo 24 de la Convención (párrafos 70-72 del borrador). La Red Regional por la Educación Inclusiva celebra la elaboración de esta Observación General y amablemente requiere al Comité que tome en cuenta estos aportes para que su versión final ofrezca una comprensión amplia del derecho a la igualdad y no discriminación dentro de los sistemas educativos en el mundo.

I. LAS PRUEBAS DEBEN INCLUIR Y SER ACCESIBLES A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Los sistemas educativos actuales están habituados a evaluar a los estudiantes a través de evaluaciones estandarizadas. Aunque esto ha sido ampliamente aceptado durante muchos años, este tipo de evaluación ha excluido y discriminado -y continúa haciéndolo- a las personas con discapacidad.

Esto sucede en diferentes niveles. En primer lugar, las escuelas suelen ser reacias a adaptar los métodos e instrumentos de evaluación a las necesidades de las personas con discapacidad. En lugar de desarrollar formas flexibles y múltiples de evaluación que tengan en cuenta las singularidades de cada estudiante, exigen que todos logren los mismos objetivos y adquieran el mismo conocimiento al mismo tiempo. Este concepto rígido de

¹ La Red Regional por la Educación Inclusiva está actualmente integrada por las siguientes organizaciones y coaliciones: Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (Argentina), Federación Brasileña de Asociaciones de Síndrome de Down (Brasil), Asociación Brasileña por los Derechos de las Personas con Autismo - Abraça (Brasil), Fundación Síndrome de Down (Brasil), Down 21 (Chile), la Asociación Colombiana de Síndrome de Down - ASDOWN (Colombia), la Fundación Síndrome de Down del Caribe - Fundown Caribe (Colombia), la Fundación Saraki (Paraguay), la Sociedad Peruana de Síndrome de Down - SPSD (Perú), Sociedad y Discapacidad - SODIS (Perú), la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva (Perú), el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública - CAinfo (Uruguay), el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo - iiDi (Uruguay) y el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en Uruguay- GT-EI (Uruguay).

promoción y éxito tiene un fuerte impacto negativo en las personas con discapacidad: sus posibilidades de avanzar y terminar los niveles obligatorios de educación se ven disminuidas, situación que las expone a altos niveles de deserción escolar y fracaso.

Pero las pruebas estandarizadas también se utilizan a nivel nacional e internacional para medir la calidad de los sistemas educativos, y las personas con discapacidad a menudo son excluidas directa o indirectamente de estas evaluaciones. La exclusión directa se produce cuando estos estudiantes quedan excluidos expresamente de su campo de aplicación. La exclusión es indirecta cuando la accesibilidad y los ajustes razonables no son plenamente implementados².

Pruebas internacionales como The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) están dirigidas a un grupo específico de estudiantes (población objetivo deseada) y buscan medir contenidos académicos particulares. Con base en el puntaje promedio calculado en estas evaluaciones, los países obtienen su posición en un ranking internacional, lo que explica la preocupación que los políticos, los tomadores de decisión y los medios muestran sobre este tema en particular. Aunque las pruebas mencionadas pretenden mantener una tasa de participación del 95% de la población escolar deseada de los estudiantes, se practican las exclusiones previas dentro del nivel escolar³. Por ejemplo, TIMSS y PIRLS excluyen: a) escuelas geográficamente remotas; b) escuelas que tienen muy pocos estudiantes; c) escuelas donde el currículo o estructura es diferente del sistema general; y d) escuelas que son específicamente para estudiantes con necesidades especiales⁴. PISA por otro lado excluye: a) estudiantes con una discapacidad intelectual; b) estudiantes con una discapacidad funcional y c) estudiantes con dominio limitado del lenguaje de evaluación (...)⁵.

Algunas evaluaciones nacionales estandarizadas no solo tienen el objetivo de medir la calidad de los sistemas educativos, sino que también se utilizan para acreditar que los estudiantes han completado su proceso de aprendizaje escolar, o para permitir el acceso a estudios superiores. Por ejemplo, la evaluación estandarizada PAES⁶ implementada en El

² National Assessment of Educational Progress (NAEP) includes accommodations such as: extended time, taking the test amongst smaller group, Braille system, test-read aloud, large print. See: Mathew J. Schuelka, "Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA", *Revista de Política Educativa*, Vol. 28, N° 2, p. 226.

³ *Ibid*, p. 222-223.

⁴ *Ibid*, p. 222-223.

⁵ Resultados PISA 2015, Excelencia y equidad en la educación, p. 289. Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816061e.pdf?expires=1511901483&id=id&accname=guest&checksum=6AA88207450EAD06C436E76B5B202F51>

⁶ Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES), administrada por el Ministerio de Educación en El Salvador.

Salvador no contempla todas las adaptaciones necesarias para estudiantes con discapacidad. Como el resultado de esta prueba sirve para obtener la certificación que acredita la finalización de los estudios, aquellos que no obtienen el puntaje mínimo -debido a la falta de ajustes razonables- no pueden acceder a estudios superiores y probablemente tendrán opciones limitadas en el mercado laboral. Esto demuestra que a pesar de su objetivo neutral, las pruebas estandarizadas pueden tener el efecto de excluir a los estudiantes con discapacidad del acceso y disfrute de otros derechos garantizados por la Convención, como el derecho a la educación terciaria general, a la formación profesional, a la educación de adultos, al aprendizaje a lo largo de toda la vida sin discriminación y el derecho a trabajar en igualdad de condiciones con los demás.

Además, mientras el progreso educativo de los estudiantes con discapacidad no se mida o refleje en ningún instrumento, las políticas públicas fracasarán en implementar estrategias para mejorar y fortalecer su educación. Es indudablemente discriminatorio medir la calidad de los sistemas escolares excluyendo estudiantes en razón de su discapacidad. Esto refuerza una historia de segregación en la cual el progreso de las personas con discapacidad en la educación no se considera digno de ser medido y, en consecuencia, sus necesidades educativas ni siquiera se consideran en la formulación de la política pública educativa.

En este sentido, es esencial que la Observación General no. 6 mencione expresamente que los sistemas de evaluación estandarizados que excluyen directa o indirectamente a los estudiantes con discapacidad son discriminatorios y contravienen los artículos 5 y 24.

II. LAS PRUEBAS DEBEN SER DISEÑADAS PARA APREHENDER LA DIVERSIDAD

El derecho a la igualdad y no discriminación en relación con el derecho a la educación inclusiva requiere no solo que los estudiantes con discapacidad no sean excluidos de las pruebas y que se garantice la accesibilidad, sino también que los métodos e instrumentos de evaluación se transformen sustancialmente para aprehender la diversidad. Si los sistemas educativos deben tender al pleno desarrollo del potencial humano y el sentido de dignidad y autoestima, al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana y al desarrollo de la personalidad, talentos y creatividad, así como de las capacidades mentales y físicas en su máximo potencial (artículo 24 CDPD), las pruebas deben servir para evaluar una variedad más amplia de competencias y habilidades.

Los modos de evaluación estandarizados, aún con ajustes razonables, no son apropiados para reflejar el progreso realizado por cada estudiante y tienen un fuerte impacto negativo en aquellos con discapacidad, cuyo potencial puede diferir de lo que los sistemas educativos tradicionalmente han esperado y considerado exitoso. La igualdad real

se logra cuando cada estudiante es evaluado de acuerdo a su potencial e intereses y cuando el progreso alcanzado a través del tiempo se tiene en cuenta y se valora.

Esperar que todos alcancen el mismo conocimiento bajo criterios estandarizados y homogeneizantes puede tener el objetivo o el efecto de excluir, segregar y privar a los estudiantes con discapacidades del acceso, continuación y finalización de los niveles de educación obligatoria y asimismo del disfrute del derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aún cuando se adaptan los currículos o los métodos de evaluación, la falta de ciertos logros con frecuencia se utiliza para justificar la negativa de otorgar diplomas escolares en igualdad de condiciones con los demás. En Argentina, por ejemplo, el Poder Judicial tuvo que resolver un caso⁷ en el cual se le negó a un estudiante con síndrome de Down su diploma, después de completar con éxito su educación secundaria. La escuela y el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires alegaron que las adaptaciones realizadas en su currículo no le habían permitido alcanzar los contenidos mínimos obligatorios establecidos en la currícula general, aplicable a los estudiantes sin discapacidad. La jueza -en una decisión que luego fue ratificada por la Cámara de Apelaciones- consideró que el derecho a la educación inclusiva exigía que todos fueran evaluados de acuerdo con los logros que se habían pensado para él o ella y que una interpretación contraria de la cuestión violaría el derecho a la igualdad y no discriminación.

Las formas tradicionales de evaluación no son admisibles a la luz de la Convención. Nuevas competencias, contenidos y habilidades deben ser tenidas en cuenta para diseñar los sistemas de evaluación; deben mantenerse siempre altas expectativas hacia todos; debe preverse el reconocimiento del progreso individual hacia objetivos más amplios. Los sistemas educativos solo pueden llamarse "inclusivos" cuando permiten objetivos de aprendizaje flexibles de acuerdo a la individualidad de cada alumno. Es extremadamente relevante que este nuevo enfoque tenga en cuenta la interseccionalidad, especialmente en regiones como América Latina, donde categorías como el género o la etnia también son importantes fuentes de desigualdad.

La Red Regional para la Educación Inclusiva considera que es esencial que el Comentario General no. 6 contemple que los métodos e instrumentos de evaluación deben transformarse para aprehender la diversidad, bajo la consideración de que cada persona tiene diferentes habilidades, potencialidades e intereses, y que imponer los mismos objetivos de aprendizaje a todos los estudiantes es discriminatorio e infringe el derecho a la educación inclusiva.

III. EL DERECHO A LA CERTIFICACIÓN IGUALITARIA

⁷ "R., C, A v. Ministerio de Educación y otros s/Amparo" (Expediente A47249/2015)

La certificación igualitaria es un componente clave del derecho a la educación inclusiva. Como se mencionó en nuestras consideraciones previas, los estudiantes deben ser evaluados de acuerdo a sus características personales. En consecuencia, deben recibir diplomas en igualdad de condiciones con los demás, y estos instrumentos deben permitirles disfrutar plenamente de los derechos garantizados por la Convención.

La certificación al completar la trayectoria escolar no debe excluir a ningún estudiante. Pero la igualdad y la no discriminación aplicadas a la educación -y particularmente a la certificación- también requieren que los diplomas y otros instrumentos de certificación sean iguales a los que reciben los estudiantes sin discapacidad. Los diplomas que estos reciben deben incluir la misma información que los recibidos por el resto de los alumnos, y se deben construir sin ninguna mención que pueda estigmatizarlos en función de su discapacidad. En otras palabras, estos documentos no deben centrarse en lo que los estudiantes no adquirieron en relación con un currículo normalizado o contener alguna mención que pueda subestimar sus logros y limitar sus posibilidades de inclusión en entornos futuros.

La Red Regional por la Educación Inclusiva considera que sería muy valioso que el Comité mencionara expresamente que los estudiantes con discapacidad tienen derecho a recibir los mismos diplomas que reciben las personas sin discapacidad, y que cualquier distinción o mención en los instrumentos de certificación cuyo objetivo o efecto sea estigmatizar por motivos de discapacidad o minimizar los logros de los estudiantes con discapacidad es discriminatorio e inadmisibles en virtud de los artículos 5 y 24 de la Convención.