



Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Distr. general
30 de marzo de 2021
Español
Original: inglés

Conferencia de los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

14º período de sesiones

Nueva York, 15 a 17 de junio de 2021

Tema 5 b) iii) del programa provisional*

**Cuestiones relacionadas con la aplicación
de la Convención: mesas redondas**

Derecho a la educación: desafíos de la educación inclusiva y la accesibilidad durante la pandemia de enfermedad por coronavirus

Nota de la Secretaría

La presente nota fue preparada por la Secretaría en consulta con entidades de las Naciones Unidas, representantes de la sociedad civil y otros interesados pertinentes a fin de facilitar el debate en la mesa redonda sobre el tema “Derecho a la educación: desafíos de la educación inclusiva y la accesibilidad durante la pandemia de enfermedad por coronavirus”. Por este medio, la Secretaría transmite la nota, aprobada por la Mesa de la Conferencia, a la Conferencia de los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su 14º período de sesiones.

* [CRPD/CSP/2021/1](#).



Mesa redonda 3: Derecho a la educación: desafíos de la educación inclusiva y la accesibilidad durante la pandemia de enfermedad por coronavirus

I. Introducción

1. La educación es un derecho humano fundamental¹ y una condición esencial para el desarrollo de la persona, así como para la inclusión plena y efectiva en la sociedad. La educación desempeña un papel decisivo para hacer posible la participación en el mercado laboral y la adquisición de aptitudes y conocimientos de importancia crucial para construir sociedades pacíficas, democráticas, inclusivas y sostenibles desde los puntos de vista ambiental y económico.

2. Por educación inclusiva se entiende en general la presencia, la participación y el éxito escolar de todos los alumnos. Esa educación permite que las alumnas y los alumnos con y sin discapacidad aprendan juntos, en una misma aula, mediante lecciones accesibles para todos.

II. Marcos normativos internacionales pertinentes

3. El llamamiento a la educación inclusiva se formuló por primera vez en 1994 en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Un principio fundamental establecido en ese Marco es el de la escuela integradora, donde todos los niños deben aprender juntos. En el Marco también se establece que las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad para todos por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, estrategias de enseñanza, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades.

4. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que los Estados Partes deben asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás (art. 24). Para hacer efectivo ese derecho, la Convención dispone que se adopten medidas para emplear a maestros cualificados en lengua de señas o Braille y para proporcionar a los profesionales y al personal que trabajen en todos los niveles educativos una formación que incluya la concienciación sobre la discapacidad. En el artículo 24 se pide que se hagan ajustes razonables y que los entornos de aprendizaje se hagan accesibles, incluso mediante el uso de materiales educativos accesibles.

5. Con arreglo al artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades, y, con arreglo al artículo 23, reconocen las necesidades específicas del niño con discapacidad y la necesidad de garantizar que tenga acceso efectivo a la educación y la reciba con el objeto de que logre la integración social y el desarrollo individual.

6. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se reconoce que las personas con discapacidad deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y para participar plenamente en la sociedad. El

¹ Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

enfoque inclusivo de la educación es parte del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En el marco del Objetivo 4, dos metas se centran en la inclusión de las personas con discapacidad: la meta 4.5, “Asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad”, y la meta 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”.

7. Además, en las Modalidades de Acción Acelerada para los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo (Trayectoria de Samoa) (2014), los Jefes de Estado y de Gobierno y los representantes de alto nivel de los pequeños Estados insulares en desarrollo abordaron la importancia de proporcionar una educación y una formación de calidad, y llamaron a mejorar la cooperación y las inversiones internacionales en la educación, e incluso a apoyar la transición de la enseñanza básica a la secundaria y de la escuela al empleo de las personas con discapacidad.

8. En 2016, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobó la observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva con arreglo al artículo 24 de la Convención. En esa observación general se ofrece más orientación a los Gobiernos sobre el alcance de su obligación de proporcionar una educación inclusiva de calidad para las personas con discapacidad. En particular, se explica el significado de educación inclusiva. 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 (párr. 11). La observación general contiene una descripción de los cambios a nivel de sistema, que comienzan antes de la admisión, que deben lograrse para crear un entorno educativo integral, y de los ambientes que favorecen el aprendizaje para todos. El Comité se basa en la observación general núm. 13 (1999) del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la que se establece que, para hacer realidad el derecho a la educación, el sistema educativo debe tener cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, lo que incluye el diseño universal para el aprendizaje. El Comité reconoce las diferencias que existen entre exclusión, segregación, integración e inclusión. 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 la aceptabilidad. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad afirma que los entornos especiales y segregados no cumplen con la Convención.

9. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI en que se aborda la accesibilidad de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), pero la Convención no crea nuevos derechos a ese respecto para las personas con discapacidad. En su observación general núm. 2 (2014), el Comité afirma que la importancia de las TIC radica en su capacidad para abrir una amplia gama de servicios, transformar los existentes y crear una mayor demanda de acceso a la información para promover la inclusión social, en particular de las personas con discapacidad. En esa observación general, el Comité resalta la importancia de que, desde el principio, las TIC se diseñen de manera que sean accesibles, a fin de reducir los costos y hacerlas más asequibles para las personas con discapacidad.

10. Para aplicar el artículo 24 2) e), el Comité recalca que es necesario elaborar planes educativos individualizados, que permitan proporcionar a todos los estudiantes

con discapacidad una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor se corresponda con sus necesidades y preferencias.

11. Otro objetivo fundamental en materia de políticas de los marcos normativos internacionales para el adelanto de las personas con discapacidad ha sido lograr que las TIC sean accesibles para la educación de las personas con discapacidad. La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) hizo que muchos programas educativos pasaran al aprendizaje en línea, por radio o por televisión, lo que imprimió una urgencia aún mayor a la consecución de ese objetivo. En la Declaración de Principios aprobada en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información en 2003 se recomienda promover el empleo de las TIC en todos los niveles de la educación, la formación y el desarrollo de los recursos humanos, teniendo en cuenta las necesidades particulares de las personas con discapacidad. En la Declaración de Nueva Delhi sobre TIC inclusivas al servicio de las personas con discapacidad: hacer del empoderamiento una realidad, aprobada en 2014, se reconoce la importancia del aprendizaje abierto y a distancia para las personas con discapacidad. Tanto en la Agenda 2030 como en la Convención se pide que las TIC sean accesibles. En la Agenda 2030 se exhorta a aumentar significativamente el acceso a las TIC y proporcionar acceso universal y asequible a Internet en los países menos adelantados de aquí a 2020. En la Convención se destaca la necesidad de hacer accesibles los entornos virtuales. En el artículo 9 (Accesibilidad), se pide a los Estados Partes que adopten medidas para promover el diseño y la producción de TIC accesibles. En el documento final de la reunión de alto nivel de la Asamblea General sobre discapacidad y desarrollo, celebrada en 2013, la Asamblea destacó la necesidad de asegurar que las TIC fueran accesibles, mediante la adopción de un enfoque de diseño universal, para realizar al máximo el potencial de las personas con discapacidad. En el contexto de la pandemia de COVID 19, cerca del 40 % de los países de ingreso bajo y mediano bajo no han podido prestar apoyo, entre otras cosas en sus políticas de aprendizaje a distancia, a los educandos en peligro de ser excluidos, como los pobres, los pertenecientes a minorías lingüísticas y los educandos con discapacidad².

12. En 2020, la Asamblea General aprobó la resolución [75/154](#) sobre el desarrollo inclusivo para y con las personas con discapacidad, en la que proporciona orientación sobre cómo garantizar la educación inclusiva en el contexto de la aplicación de la Agenda 2030.

13. En la presente nota se examinan los problemas y los desafíos fundamentales que se plantean para el logro de la educación inclusiva y accesible para todos, así como el camino a seguir para promover la educación inclusiva, y se analizan los desafíos relacionados con la pandemia de COVID-19 y los avances logrados o la falta de estos desde la última vez que el tema se debatió en la Conferencia.

III. Problemas y desafíos fundamentales

14. Demasiadas personas con discapacidad siguen privadas del derecho a la educación, producto de las numerosas barreras y obstáculos que impiden el acceso a esta. Son parte de esas barreras los prejuicios contra las personas con discapacidad y la estigmatización y la discriminación de que son objeto, la falta de docentes cualificados para atender a sus necesidades y la inaccesibilidad de las escuelas y los materiales educativos. A pesar de los avances logrados, las personas con discapacidad se enfrentan a dificultades particulares para acceder a una educación de calidad en

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación – todos, sin excepción* (París, 2020).

consonancia con los marcos señalados anteriormente, porque a menudo la falta de comprensión de la educación inclusiva lleva a que se perpetúen los entornos especiales o segregados, o a que se adopten medidas que no van más allá de las políticas de “rechazo cero”.

15. En lo que respecta a las medidas de respuesta a la COVID-19, en su informe de políticas sobre una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad, el Secretario General señala que es probable que la falta de apoyo, de acceso a Internet, de programas informáticos accesibles y de materiales de aprendizaje profundice la brecha para los estudiantes con discapacidad³.

16. Según los datos de que se dispone, como promedio, uno de cada tres niños con discapacidad en edad de asistir a la escuela primaria está sin escolarizar, frente a uno de cada siete niños sin discapacidad⁴. Además, muchos niños con discapacidad no son inscritos al nacer, lo que no permite conocer el verdadero porcentaje de niños con discapacidad escolarizados y no escolarizados. Las niñas con discapacidad son objeto de formas múltiples y agravadas de discriminación en el acceso a la educación. De estos niños con discapacidad, puede que algunos hayan asistido a la escuela en un tiempo y luego la hayan abandonado; puede que otros se incorporen a la escuela en el futuro; y puede que otros nunca hayan asistido o nunca lleguen a asistir a la escuela. La asistencia a la escuela suele depender del tipo de marginación y de los factores de exclusión singulares a los que se enfrentan los distintos grupos de niños con discapacidad. Por ejemplo, los niños con discapacidad física tienen más posibilidades de asistir a la escuela que los niños con deficiencias intelectuales o sensoriales⁵. Los niños con necesidades más complejas y discapacidades múltiples se enfrentan a un gran riesgo de topar con numerosos obstáculos para ejercer su derecho a la educación.

17. En algunos países, se ha denegado la escolarización a más del 10 % de las personas con discapacidad por motivo de su discapacidad, y más del 25 % de las personas con discapacidad afirman que las escuelas son inaccesibles o de difícil acceso⁶. Según datos obtenidos mediante sistemas de colaboración masiva, fundamentalmente de países de ingreso alto, de un total de más de 30.000 centros educativos estudiados, solo el 47 % son accesibles para los estudiantes que utilizan sillas de ruedas⁷.

18. En ocasiones, los estudiantes con discapacidad se ven obligados a abandonar la escuela por barreras económicas o ambientales. Puede que la educación sea demasiado cara para ellos, que la escuela esté demasiado lejos o que no haya transporte para llevarlos, o que existan barreras de comunicación o lingüísticas.

19. La falta de tecnologías de apoyo adecuadas y su alto costo también son obstáculos que suelen impedir la participación de las personas con discapacidad en la educación. La falta de electricidad en muchas escuelas de todo el mundo obstaculiza el uso de la tecnología de apoyo para la educación. Solo el 66 % de las escuelas primarias de los países de ingreso bajo y medio tienen electricidad. Las escuelas primarias de África Subsahariana tienen el nivel más bajo de acceso a la electricidad (32 %)⁸.

³ Naciones Unidas, “Informe de políticas: Una respuesta a la COVID-19 inclusiva de la discapacidad”, mayo de 2020.

⁴ *Disability and Development Report: Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with Persons with Disabilities - 2018* (Publicación de las Naciones Unidas, núm. de venta 19.IV.4N).

⁵ UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2010: Llegar a los marginados* (París, 2010).

⁶ *Disability and Development Report*.

⁷ *Ibid.*

⁸ Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2016).

20. Quienes ingresan en la escuela siguen teniendo dificultades para acceder a una educación inclusiva de calidad. En muchos países, al menos 1 de cada 10 estudiantes con discapacidad asiste a una escuela en la que la educación no es inclusiva⁹. Incluso los estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela junto con estudiantes sin discapacidad pueden enfrentar exclusión porque no pueden participar de la misma manera que sus compañeros, por factores como la falta de accesibilidad, la falta de ajustes razonables, la falta de docentes capacitados y la falta de un plan de estudios adaptado a sus necesidades. Las barreras en la comunicación con los compañeros de estudios también conducen al aislamiento y pueden crear un entorno poco acogedor para los estudiantes con discapacidad.

21. En consecuencia, las personas con discapacidad siguen teniendo menos probabilidades de saber leer y escribir que las personas sin discapacidad: el 54 % de las personas con discapacidad saben leer y escribir, frente al 77 % de las personas sin discapacidad¹⁰. Entre las personas con discapacidad, las personas con discapacidad intelectual, de comunicación y psicosociales están en una situación aún más desfavorecida: tienen menos probabilidades de saber leer y escribir que otras personas con discapacidad.

22. La tasa de finalización de la enseñanza primaria de los niños con discapacidad también es inferior a la de los niños sin discapacidad. Como consecuencia directa de esa tasa más baja, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de cursar y finalizar estudios superiores. Un estudio de 41 países de todo el mundo arrojó que el porcentaje de personas con discapacidad que finalizaron la educación terciaria (12 %) fue la mitad del de las personas sin discapacidad (24 %)¹¹. Por otra parte, las personas con discapacidad asisten menos años a la escuela (dos menos como promedio) que las personas sin discapacidad. Los niños con discapacidad no se benefician de los avances mundiales en materia de educación. Existe una brecha creciente entre los niños con discapacidad y los niños sin discapacidad en lo que respecta a la matriculación, la deserción y el rendimiento escolar¹².

23. Muchos países siguen reforzando las políticas y los marcos jurídicos nacionales para mejorar el acceso a la educación de las personas con discapacidad: 34 de los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas garantizan en sus constituciones el derecho a la educación de las personas con discapacidad o proporcionan protección contra la discriminación en la educación por motivos de discapacidad. En 2017, de 102 países estudiados, el 88 % tenía una ley o política que establecía el derecho de los niños y las niñas con discapacidad a recibir educación, frente al 62 % en 2013. Sin embargo, solo el 68 % de los países cuentan con una definición de la educación inclusiva y solo el 57 % de esas definiciones abarcan a múltiples grupos marginados¹³.

24. Solo en el 44 % de los Estados Miembros los estudiantes con discapacidad pueden compartir el aula con los demás alumnos. Un porcentaje aún menor de países, a saber, el 33 %, proporciona recursos humanos adecuados para los estudiantes con discapacidad, frente al 18 % en 2013. No obstante, en los últimos años se han registrado avances: en 2017, el 41 % de los países proporcionaba materiales y comunicación adecuados para apoyar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en sus escuelas, frente al 17 % en 2013. Además, en 2017, de un total de 88 países, el 65 % ofrecía planes de estudio que incluían a los niños con discapacidad, frente a

⁹ *Disability and Development Report*.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*.

apenas el 42 % en 2013. A nivel mundial, en el 25 % de los países, las leyes establecen que los niños con discapacidad deben ser educados en entornos separados¹⁴.

25. Muchos Gobiernos también han avanzado en la reunión de datos sobre la discapacidad por medio del sistema de información sobre la gestión de la educación: en 2017, de un total de 101 países, el 53 % tenía un sistema de reunión de datos de ese tipo, frente al 31 % en 2013. Reunir datos es fundamental para que los Gobiernos puedan elaborar planes con base empírica para sus sistemas de educación y mejorar las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad¹⁵.

26. No obstante, en 2020 se produjo un retroceso en la educación inclusiva. Algunos países que anteriormente habían integrado a los estudiantes con y sin discapacidad volvieron a enviar a los estudiantes con discapacidad a instituciones especializadas. La segregación basada en la discapacidad es contraria a los principios fundamentales de la Convención y tiene efectos negativos en el desarrollo social y educativo de los niños con discapacidad, así como en los esfuerzos para combatir la estigmatización y la discriminación.

27. Las TIC pueden ser útiles para eliminar las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad en la educación, cuando se proporcionan adaptaciones que permiten que esas personas participen en igualdad de condiciones con los demás y se beneficien del mayor uso de esas tecnologías en el ámbito educativo.

28. Las TIC pueden contribuir a aumentar el acceso de las personas con discapacidad a las herramientas educativas, mejorar su comunicación con los docentes y compañeros de estudios y proporcionar al personal docente conocimientos y herramientas que les permitan enseñar a los estudiantes con discapacidad. Por su versatilidad y su capacidad para adaptarse a las necesidades de los usuarios, las TIC desempeñan un papel fundamental en la mejora de la educación inclusiva y la facilitación de la enseñanza diferenciada y el aprendizaje personalizado, y dan a los estudiantes con discapacidad la posibilidad de construir sus propias experiencias de aprendizaje. Entre las herramientas y aplicaciones de las TIC que son de utilidad a esos efectos se encuentran los libros del Sistema de Información Digital Accesible (DAISY), las tipografías para personas con dislexia y los macrotipos en los materiales digitales, así como los formatos de audio en los sitios web y los lectores de pantalla y vídeos subtítulos. Según estudios realizados, en un entorno adecuado y con libertad para utilizarlas, los estudiantes con discapacidad tienden a utilizar más las TIC que los estudiantes sin discapacidad¹⁶.

29. En particular, el uso de computadoras en el aula puede ser muy útil para las personas con discapacidad. Según datos disponibles de 54 países en desarrollo, el 67 % de las escuelas utilizan computadoras en la enseñanza y 22 países hacen un uso universal o casi universal del aprendizaje asistido por computadora en las escuelas primarias. Sin embargo, en Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe y África Subsahariana, hay países donde muy pocas o ninguna escuela tienen sistemas de instrucción asistida por computadora. Por lo tanto, los estudiantes con discapacidad no pueden beneficiarse de las ventajas que reporta ese tipo de instrucción. La proporción de alumnos por computadora también varía mucho de un país a otro: algunos países en desarrollo tienen una proporción muy baja, a saber, de 1 a 1, mientras que otros tienen una proporción muy alta, a saber, de más de 500 alumnos por computadora. Con esas proporciones, ampliar el uso de las computadoras

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Disability and Development Report.*

¹⁶ H. Hemmingsson, V. Bolic-Baric y H. Lidström, "E-inclusion: Digital equality - young people with disabilities", *Studies in Health Technologies and Informatics*, vol. 217 (septiembre de 2015), págs. 685 a 688.

en la educación para facilitar la inclusión de la discapacidad será un reto. En los países que tienen una proporción de 1 a 1, las computadoras pueden utilizarse para facilitar un aprendizaje personalizado, lo que puede ser sumamente útil para el rendimiento escolar y para la participación de las personas con discapacidad en la educación. También pueden utilizarse como ayuda técnica para algunos estudiantes, como los estudiantes no verbales, los cuales pueden beneficiarse de las ayudas a la comunicación con salida de voz que pueden incorporar las tabletas para apoyar, por ejemplo, la comunicación aumentativa y alternativa.

30. Aunque en los países de ingreso mediano y bajo se están empezando a poner en marcha iniciativas positivas, la mayoría de las iniciativas de uso de las TIC en la educación proceden de países de ingreso alto. En los países en desarrollo, siguen existiendo barreras para ampliar el uso de las TIC en la educación de las personas con discapacidad, incluidos problemas de falta de sensibilización, acceso, asequibilidad, coherencia de la infraestructura y coordinación de las políticas¹⁷. Esas barreras afectan al uso de las TIC con fines educativos tanto a nivel individual y de los hogares, como a nivel escolar.

31. Para eliminar esas barreras, se podrían adoptar diversas medidas. Una de las barreras fundamentales es el hecho de que la penetración de las TIC en los países en desarrollo sigue siendo escasa. En 2016, en los países en desarrollo, solo el 35 % de los hogares tenía un ordenador y solo el 41 % tenía acceso a Internet¹⁸. Aunque el 84 % de la población del mundo vive en una zona cubierta por una red de banda ancha móvil, en los países en desarrollo solo hay 41 abonados a servicios de Internet móvil de banda ancha por cada 100 habitantes¹⁹. El acceso a las TIC en los hogares de las personas con discapacidad suele ser aún menor. Para que las poblaciones vulnerables, como las personas con discapacidad, tengan la posibilidad de utilizar las herramientas de las TIC en la educación, es necesario ampliar la disponibilidad de las TIC en los hogares y a nivel individual, impartir sesiones de formación sobre su uso y hacerlas accesibles. Por otra parte, en algunos países en desarrollo, el porcentaje de aulas con acceso a Internet sigue siendo cercano al 0 %²⁰ y en muchos países en desarrollo la velocidad de Internet continúa siendo baja²¹.

32. A pesar de sus beneficios, el uso de las TIC en las escuelas puede crear una nueva brecha digital entre los estudiantes con y sin discapacidad, si no se hacen las adaptaciones necesarias para garantizar que todas las TIC que se utilicen sean accesibles para las personas con discapacidad. Si esto no se hace, se pierden las posibilidades que ofrecen las TIC de mejorar la inclusión y la participación de los estudiantes con discapacidad en la educación.

33. La crisis de la COVID-19 puso de manifiesto la brecha digital antes mencionada y agravó la exclusión de las personas con discapacidad en el contexto de la educación. Con el cierre de las escuelas para frenar la propagación del virus, en algunos países se pasó bruscamente a utilizar modalidades de enseñanza digitales basadas en computadoras, tabletas y portales de aprendizaje en línea, lecciones virtuales y lecciones por radio o por televisión. Si bien esas soluciones pueden ser opciones viables en algunos países desarrollados, no siempre son accesibles para todos los

¹⁷ Telecentre, “ICTs and assistive technology in education: paving the way for the integration and inclusion of people with disabilities” (2019).

¹⁸ Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), “ICT facts and figures 2016”, junio de 2016.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ UNESCO, *Las TIC accesibles y el aprendizaje personalizado para estudiantes con discapacidad: Un diálogo entre los educadores, la industria, el gobierno y la sociedad civil – Informe sobre la Reunión Consultiva de Expertos*, 17 y 18 de noviembre de 2011, Sede de la UNESCO, París (París, 2011).

²¹ UIT, “ICT facts and figures 2016”.

alumnos, incluidos los alumnos con discapacidad, en particular los de los hogares más pobres y los de las zonas remotas.

34. La falta de disponibilidad y accesibilidad de TIC de calidad es solo una de las barreras que se han acrecentado en el contexto de la pandemia. La disrupción creada por esta ha afectado de manera desproporcionada a los alumnos con discapacidad. Durante la crisis, en alrededor del 40 % de los países más pobres no se ha prestado apoyo a los alumnos en riesgo de exclusión, como los alumnos con discapacidad, por limitaciones relacionadas con el acceso al material de aprendizaje y al apoyo, y los padres y cuidadores han tenido menos esperanzas de que estos alumnos regresen a la escuela²². La enseñanza en línea solo es factible en los hogares con electricidad y con acceso a Internet y a la tecnología adecuada, pero los hogares que tienen personas con discapacidad tienen menos probabilidades que otros de disponer de esos recursos. Aun cuando se dispone de las herramientas necesarias, en ocasiones los programas de aprendizaje a distancia no son accesibles y dejan atrás a muchas personas con discapacidad. Incluso los enfoques de baja tecnología tienen pocas posibilidades de garantizar la continuidad del aprendizaje²³. Entre el 20 % de los hogares más pobres, el porcentaje de los que poseen un aparato de radio es del 7 % en Etiopía, el 8 % en la República Democrática del Congo, el 14 % en Madagascar y el 30 % en Kenya. Ninguno de esos hogares posee un televisor²⁴. Durante la pandemia de COVID-19, en algunos países, los estudiantes con deficiencia auditiva han informado de que la educación en línea no les es accesible porque se lleva a cabo de forma oral, sin interpretación en lengua de señas; los niños con deficiencia visual han indicado que tienen dificultades para participar en las oportunidades educativas en línea; y los estudiantes con discapacidad intelectual han informado de que han perdido el apoyo personalizado que necesitan para el aprendizaje, debido, en parte, a que los profesionales de la educación, en particular los cualificados en educación inclusiva, no reciben suficiente protección social (véase [A/HRC/44/39](#)). El contenido de los planes de estudios utilizados y la pedagogía aplicada para el aprendizaje a distancia también deben ser adecuados para los alumnos con discapacidad intelectual; eso rara vez ha sido así durante la pandemia²⁵, y esa deficiencia se suma a la inaccesibilidad de los materiales.

35. Además, en muchos países no existe una política que prevea la forma en que la educación digital, incluida la enseñanza en línea, se hará accesible en general para las personas con discapacidad. Incluso en los países que rápidamente elaboraron directrices inclusivas de la discapacidad para proteger a las personas con discapacidad durante la pandemia de COVID-19, muchas veces esas directrices no tenían en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad o no incluían disposiciones para garantizar la educación en línea, a distancia o en el hogar para esos estudiantes.

36. Los datos de que se dispone, que difieren de un país a otro y de una región a otra, muestran que, antes de la pandemia de COVID-19, alrededor de 570 millones de niños carecían de acceso a un servicio básico de agua para consumo en la escuela, cerca de 620 millones carecían de un servicio básico de saneamiento y 900 millones

²² M. Orsander, P. Mendoza, M. Burgess y S.M. Arlini, *The Hidden Impact of COVID-19 on Children and Families with Disabilities: A Global Research Series* (London, Save the Children International, 2020).

²³ Stakeholder Group of Persons with Disabilities for Sustainable Development, “The experience of persons with disabilities with COVID-19: a short qualitative research study carried out between 1 May to 5 June 2020”.

²⁴ UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*.

²⁵ Banco Mundial, *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities (Inclusive Education Initiative)* (Washington D. C., 2020).

carecían de acceso a un servicio básico de higiene²⁶. El derecho al agua y el derecho al saneamiento están interrelacionados con el derecho a la educación, porque, especialmente en el contexto de una crisis sanitaria, el acceso al agua, al saneamiento y a la higiene afecta a la salud de los niños en edad escolar y a su capacidad para continuar sus estudios. En los países en los que se ha mantenido la instrucción presencial porque existen barreras para la educación a distancia, los estudiantes con discapacidad se han enfrentado a problemas de inaccesibilidad de las instalaciones de agua, saneamiento e higiene²⁷. Esas barreras se agravan en el caso de los que viven en asentamientos informales y de los que son afectados por emergencias humanitarias.

37. El cierre de las escuelas y la interrupción de los programas de formación y capacitación, además de causar pérdidas de aprendizaje, pueden aumentar las tasas de deserción escolar de los estudiantes con discapacidad. Si no se adoptan medidas para subsanar esos problemas rápidamente, es probable que sus consecuencias sean mucho más que conmociones temporales, y que no se puedan eliminar fácilmente en el siguiente curso escolar. Esos problemas pueden tener consecuencias negativas a largo plazo para las personas con discapacidad y para la sociedad en su conjunto, como, por ejemplo, reducir los ingresos a lo largo de la vida y afectar el crecimiento del producto interno bruto (PIB). Hay estudios que indican que la pérdida de alrededor de un año de aprendizaje en el aula podría conducir a una pérdida económica equivalente a un año completo de ingresos²⁸.

38. En el caso de los alumnos con discapacidad, también hay consecuencias que van más allá de la pérdida de aprendizaje y las tasas de deserción escolar. Para muchos niños con discapacidad, las relaciones con los compañeros, la percepción social y las competencias sociales son aspectos importantes de sus planes educativos individuales. Además, el cierre de las escuelas también puede llevar a que muchos niños con discapacidad no puedan acceder a servicios complementarios, como los de alimentación y exámenes médicos o a mecanismos de orientación en casos de abuso y de abandono²⁹. Los estudiantes que viven en instituciones se han enfrentado a problemas adicionales debido a las restricciones para salir de estas y para recibir visitas producto de las mayores tasas de infección por COVID-19 registradas en esas instituciones. En algunos países, los residentes quedaron confinados a sus habitaciones sin acceso a Internet, lo que agravó la pérdida de apoyo y de acceso a la educación³⁰. Esos efectos negativos en el aprendizaje, la calidad de vida y las oportunidades sociales y económicas se agravan en el caso de las mujeres y las niñas con discapacidad, que ya experimentan mayores tasas de deserción escolar temprana, exclusión social y económica y abuso y negligencia que sus homólogos masculinos.

39. Las personas con discapacidad también corren el riesgo de quedar fuera de los planes de reapertura de las escuelas. La vuelta en condiciones de seguridad al aprendizaje presencial durante la crisis de la COVID-19 requiere que los estudiantes tengan acceso a las pruebas regulares de esa enfermedad, pero muchos centros de

²⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización Mundial de la Salud (OMS), *Agua, saneamiento e higiene en las escuelas: informe de línea de base mundial 2018* (Nueva York, 2018).

²⁷ OMS, “Consideraciones relativas a la discapacidad durante el brote de COVID-19” (2020); H. Kuper y P. Heydt, “The missing billion: access to health services for 1 billion people with disabilities” (2019); I. Mactaggart y otros, “Access to water and sanitation among people with disabilities: results from cross-sectional surveys in Bangladesh, Cameroon, India and Malawi”, *BMJ Open*, vol. 8, núm. 6 (junio de 2018).

²⁸ Emma Dorn, Bryan Hancock, Jimmy Sarakatsannis y Ellen Viruleg, “COVID-19 and student learning in the United States: the hurt could last a lifetime”, McKinsey & Company, 2020.

²⁹ Naciones Unidas, “Policy brief: the impact of COVID-19 on children”, 15 de abril de 2020.

³⁰ Inclusion Europe, *Neglect and Discrimination. Multiplied: How COVID-19 Affected the Rights of People with Intellectual Disabilities and Their Families* (Bruselas, octubre de 2020).

pruebas de COVID-19 son inaccesibles para las personas con discapacidad. En varios países, las pruebas se realizan en los centros de salud existentes. En los países desarrollados, según análisis basados en sistemas de colaboración masiva, el 20 % de los hospitales, el 32 % de las farmacias y el 45 % de los consultorios médicos no son accesibles para las sillas de ruedas³¹. En lo que respecta a los países en desarrollo, según datos recopilados en países seleccionados de África Subsahariana, América Latina y Asia, el 30 % de las personas con discapacidad dice que las clínicas de atención primaria de salud no son accesibles, y el 24 % afirma que los hospitales no lo son³². Además, muy pocas instalaciones nuevas para las pruebas de COVID-19 incorporan características de accesibilidad para las personas con discapacidad, y rara vez se dispone de información, sobre todo información accesible, en cuanto a la accesibilidad de los lugares. En algunos países se han puesto en marcha iniciativas para solucionar estos problemas, como ofrecer pruebas de COVID-19 en el hogar para las personas con discapacidad y publicar una lista en línea de lugares accesibles para las personas con discapacidad en los que se realizan pruebas. Por otra parte, las personas con discapacidad corren el riesgo de ser excluidas de los programas de educación acelerada, recuperación y puesta al día posteriores a la COVID-19, si esos programas no se diseñan de modo que sean inclusivos. En algunos casos, las familias y las administraciones también han aplazado la vuelta a la escuela de los niños con discapacidad por considerar que son más vulnerables a la COVID-19³³.

40. Para muchas familias de estudiantes con discapacidad, el cambio a la enseñanza a distancia ha entrañado presiones económicas adicionales. Esos estudiantes requieren servicios educativos y de apoyo diversos. Muchas familias se enfrentan a decisiones difíciles porque la responsabilidad de las terapias y la educación recae sobre sus hombros, y, en algunos casos, los niños que viven en instituciones han debido regresar al hogar producto de las restricciones impuestas a las visitas. Por otra parte, muchos hogares también se enfrentan a problemas financieros producto de la pérdida de empleos. Algunos países han puesto en marcha sistemas de apoyo financiero durante la pandemia de COVID-19 para las familias que encaran dificultades económicas.

IV. El camino a seguir: promover la educación inclusiva

41. En un sistema de educación inclusiva, todos los alumnos con y sin discapacidad aprenden juntos en las aulas de las escuelas de su comunidad. Todos los alumnos reciben el apoyo que necesitan desde la educación primaria hasta la terciaria y la formación profesional, en escuelas inclusivas y accesibles, incluidas escuelas que imparten educación bilingüe en lengua de señas. Algunos alumnos con y sin discapacidad pueden optar por asistir a una escuela inclusiva lejos de su comunidad para recibir educación bilingüe en lengua de señas, para adquirir aptitudes y conocimientos o para recibir un apoyo específico que aún no está disponible en su comunidad³⁴.

42. Sin embargo, en muchos países se sigue considerando que la educación para las personas con discapacidad consiste únicamente en dar acceso a esas personas, y la atención no se centra en lograr una verdadera inclusión. Siguen existiendo diferencias considerables a nivel de escuelas en lo que respecta a los materiales y la comunicación (por ejemplo, las ayudas técnicas para el aprendizaje), los recursos humanos (como

³¹ *Disability and Development Report*.

³² *Ibid.*

³³ *Inclusion Europe, Neglect and Discrimination. Multiplied*.

³⁴ Alianza Internacional de la Discapacidad, "What an inclusive, equitable, quality education means to us: report of the International Disability Alliance, March 2020".

el profesorado), la formación en el empleo del personal y el entorno físico (incluida la construcción de edificios escolares accesibles y la adaptación de los existentes). La pandemia de COVID-19 ha puesto aún más de relieve las lagunas que existen en los entornos virtuales (como el aprendizaje a distancia accesible e inclusivo). Si no se dispone de estos recursos vitales de primera línea, es prácticamente imposible que los niños con discapacidad puedan asistir a la escuela.

43. Urge mejorar el acceso a una educación de calidad, equitativa e inclusiva para las personas con discapacidad. La desventaja educativa podría conducir a mayores tasas de exclusión social y pobreza y tener consecuencias a largo plazo para la participación de las personas con discapacidad en la fuerza laboral.

44. La pandemia de COVID-19 ha aumentado la complejidad de la educación de los niños con discapacidad. Sin embargo, la pandemia puede ser una oportunidad para replantearse cómo la planificación de la educación puede incluir a las personas con discapacidad y aumentar su acceso. A continuación se presentan algunas medidas y políticas específicas, así como buenas prácticas, para enfrentar los retos actuales y encontrar puntos de partida a fin de lograr que la educación sea accesible e inclusiva.

A. Velar por que las medidas para facilitar el regreso de los niños a la escuela sean más inclusivas de los alumnos con discapacidad

45. Construir un sistema de educación verdaderamente inclusivo es la única manera de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos los niños y los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad³⁵. Muchos países alcanzan tasas de finalización de la educación primaria más altas de los niños sin discapacidad que de sus pares con discapacidad, lo que indica que las medidas para mejorar las tasas de finalización de los estudios están sesgadas a favor de los niños sin discapacidad y deben ser más inclusivas. Se necesitan iniciativas generales y específicas para mantener a los niños y jóvenes con discapacidad en la escuela, centrandó la atención en los que corren mayor riesgo de ser excluidos, como los alumnos con discapacidad psicosocial y con discapacidad intelectual, que son los que con mayor frecuencia se quedan atrás en los sistemas de educación.

46. Las estrategias de educación inclusiva posteriores a la pandemia deben incluir también a los niños más pequeños, en el nivel preescolar. Sin embargo, las políticas educativas nacionales y regionales no tienen en cuenta la discriminación interseccional.

47. Aunque la participación de las mujeres y las niñas con discapacidad en la educación ha mejorado considerablemente y, en muchos países, es igual a la de los hombres y los niños con discapacidad, todavía hay países en los que la doble discriminación hace que las tasas de niñas y mujeres con discapacidad que no asisten a la escuela sean mucho más altas que las de niños y hombres con discapacidad. Las iniciativas centradas en el género y la discapacidad, así como las alianzas entre las organizaciones que atienden a las cuestiones relativas al género y a la discapacidad han dado resultados positivos en la lucha contra este tipo de discriminación en la educación.

48. Varios países han aprobado leyes, políticas y directrices para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación, pero es necesario que más países sigan estas prácticas. También existen diversas iniciativas dirigidas a alentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el sistema general de educación, como promover la matriculación de estudiantes con discapacidad

³⁵ *Ibid.*

mediante la admisión directa en las universidades, facilitar alojamientos accesibles en las residencias de estudiantes y conceder becas. Cabe señalar que la promulgación por los países de leyes dirigidas a integrar a los niños con discapacidad en las aulas ordinarias sin un apoyo adecuado puede ser contraproducente, ya que esos niños pueden quedar aún más excluidos si la asignación de recursos educativos busca avanzar hacia un sistema de educación único. La construcción de escuelas verdaderamente inclusivas requiere transformar los sistemas de educación existentes. La educación inclusiva exige una colaboración intersectorial e interministerial.

49. Para aumentar la diversidad de alumnos, hay que tener en cuenta el diseño universal del aprendizaje. Muchos países ofrecen planes de educación inclusivos de los estudiantes con discapacidad, en los que se utilizan planes de estudio o programas adaptados a sus necesidades, se establecen arreglos alternativos para los exámenes y las evaluaciones, se permite hacer excepciones, se adaptan las condiciones o el formato de los exámenes y se facilita la revalidación.

50. Algunos países llevan a cabo campañas de sensibilización destinadas a mejorar la comprensión de la discapacidad entre los docentes, los estudiantes y las comunidades como forma de promover la educación inclusiva, de conformidad con los artículos 8 y 24 4) de la Convención. El examen de la bibliografía existente ha permitido conocer lo que funciona mejor para que los docentes comprendan a las personas con discapacidad y las barreras a las que se enfrentan. Esta comprensión puede incorporarse en la docencia utilizando el teatro, los juegos de rol, los juegos en general y las canciones³⁶. El contacto constante y prolongado con los defensores de la discapacidad también ayuda a los docentes a comprender mejor las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad. Además, hay muchísimas pruebas de que las escuelas pueden convertirse en verdaderos centros promotores de la inclusión, donde los niños apoyan a sus compañeros con discapacidad desde una posición empática, consciente y positiva, una vez que comprenden que la discriminación en los planes de estudios fundada en la discapacidad o la capacidad es fuente de opresión. Este enfoque también reduce considerablemente las actitudes de rechazo, los insultos y el acoso, y hace que la educación inclusiva sea mucho más factible para los niños con discapacidad.

B. Dar participación a las personas con discapacidad en el diseño de las políticas educativas

51. Para hacer realidad los derechos de las personas con discapacidad en la educación es fundamental el compromiso y el esfuerzo concertado de todas las partes interesadas, incluidas las organizaciones de personas con discapacidad, sus familias y las organizaciones que las representan. Muchas organizaciones ya están trabajando para empoderar a las personas con discapacidad, incluidas las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, así como las que tienen pérdida de audición o visión o las personas con otros tipos de discapacidad, para que participen en el diseño y la aplicación de las políticas educativas de sus países. Gracias a esa labor de concienciación, en algunos países las personas con discapacidad se han convertido en participantes activos en el desarrollo de una política de educación inclusiva. Los demás países también deberían fomentar la participación de las personas con discapacidad en la elaboración de políticas relacionadas con la educación.

³⁶ R. Rieser, *Teacher Education for Children with Disabilities: Literature Review For UNICEF REAP Project* (UNICEF, 2013).

C. Invertir en el diseño universal de las tecnologías de la información y las comunicaciones para la educación y hacerlas accesibles para todos

52. Aunque algunos países tienen políticas dirigidas a implementar o facilitar el uso de las TIC en la educación, no existen iniciativas nacionales dirigidas a aumentar la disponibilidad de las TIC en la educación para las personas con discapacidad. Los agentes de las TIC y de la discapacidad deberían dejar de trabajar por separado; se necesitan mecanismos coordinados para aumentar el uso de las TIC para las personas con discapacidad en los entornos educativos, así como asociaciones de múltiples interesados para hacer realidad la aplicación y el seguimiento efectivos de las políticas en este ámbito. El establecimiento de sistemas nacionales de adquisición podría facilitar la compra al por mayor y la reducción de los precios.

53. Las TIC pueden ser opciones económicas para lograr que la educación sea accesible para todos, ya que, una vez que el contenido que se ha de enseñar se produce, el costo adicional de compartirlo con tantos estudiantes como sea necesario tiende a ser mínimo o nulo. Por ejemplo, los maestros de alumnos sordos pueden grabar con sus dispositivos móviles un vídeo de una historia que se lea en el aula utilizando la lengua de señas, y, con posterioridad, cualquier alumno sordo puede tener acceso a ese vídeo en cualquier momento, sin costo alguno. Si bien la inversión inicial en la producción de libros de texto accesibles y otros materiales de aprendizaje en formato digital varía de un país a otro, una vez que esos libros y materiales se producen, son accesibles para cualquier persona y se pueden distribuir a escala. Se trata de una inversión muy pequeña si se compara con el costo de producir libros de texto impresos de la forma habitual. La tendencia a la disminución del costo de las TIC deberá conducir en el futuro a una mayor reducción del costo de los materiales de enseñanza. Ahora que las herramientas de TIC son menos caras y están más disponibles, existe una excelente oportunidad de utilizarlas para facilitar el acceso a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás.

54. Un enfoque más coordinado de la educación inclusiva que haga de las normas de accesibilidad universal una parte esencial del proceso de creación de contenidos, no un elemento complementario, será fundamental para responder a la COVID-19 y a futuras pandemias. Deben elaborarse directrices normalizadas para la infraestructura de la educación digital dirigida a los alumnos con discapacidad, de conformidad con la Convención. En el diseño, desarrollo y producción de las TIC deben tenerse en cuenta desde el principio la accesibilidad y la facilidad de uso, así como la asequibilidad para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Se necesita más investigación y desarrollo para crear nuevas soluciones basadas en las TIC para la educación que puedan ser utilizadas por todos.

55. Los hogares más excluidos y pobres deberían tener acceso a Internet gratuito o asequible, y los alumnos con discapacidad deberían tener un acceso adecuado al equipo que les permita beneficiarse del aprendizaje a distancia.

56. La pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto las deficiencias en la accesibilidad de la educación en línea y el aprendizaje a distancia. La falta de accesibilidad se extiende a todo tipo de plataformas de TIC utilizadas en el aprendizaje a distancia, incluidas la radio y la televisión, que todavía en muchas ocasiones no son accesibles.

D. Proporcionar opciones de baja tecnología y sin tecnología para la educación durante las crisis

57. Muchos alumnos con discapacidad no tienen acceso a Internet en sus hogares, y muchos países tienen una baja penetración de Internet y banda ancha o tienen planes de datos móviles inasequibles. Esto se agrava aún más por el hecho de que los hogares con personas con discapacidad también suelen tener tasas más bajas de acceso a los medios de información. La pobreza energética también afecta de forma desproporcionada a las personas con discapacidad, debido a los mayores costos de la vivienda y al uso de ayudas técnicas con un elevado consumo de energía. No hay que subestimar la importancia de ofrecer soluciones de calidad, eficaces y de bajo costo, con tecnología o sin ella, como la entrega de documentos en papel que tenga en cuenta la seguridad en su manipulación y distribución. Las alternativas al aprendizaje a distancia durante la crisis pandémica deben estar respaldadas por sistemas y servicios de atención sanitaria adecuados, incluidas pruebas de COVID-19 accesibles y asequibles para las personas con discapacidad.

E. Lograr que las escuelas sean totalmente accesibles

58. Muchos países han adoptado medidas para mejorar la accesibilidad en las escuelas, pero esas medidas aún no son universales. En algunos casos, los esfuerzos se han centrado en la revisión de las normas de construcción y de los edificios y las instalaciones escolares; han permitido detectar los obstáculos físicos que impiden que las personas con discapacidad disfruten de su derecho a la educación; y han conducido a la instalación o modificación de ascensores, rampas y otras estructuras accesibles. También se han adoptado medidas para dotar a las escuelas de soluciones de TIC especializadas para las personas con discapacidad, como pantallas grandes, impresoras Braille, software de audio asistido y suelos acústicos que vibran con la música para las clases de baile. Es importante asegurarse de que se incluya a los niños con discapacidad de comunicación, y que se proporcionen opciones de TIC para los niños que utilizan la comunicación alternativa y aumentativa, incluidas las ayudas a la comunicación con salida de voz, que se incluyen en la lista de ayudas técnicas prioritarias publicada por la OMS en 2016.

59. También se han hecho esfuerzos para adaptar los entornos de enseñanza y aprendizaje a las diversas necesidades de los estudiantes. Algunas escuelas cuentan con tecnologías de apoyo y ayudas técnicas para los alumnos, incluidas herramientas de TIC como sintetizadores de voz, herramientas de ortografía, libros digitales y tecnología y programas informáticos. Algunas escuelas imparten educación en Braille o en lengua de señas para los niños sordos; utilizan materiales audiovisuales, juegos y actividades o libros electrónicos para los niños con pérdida de audición; y crean bibliotecas accesibles en línea con audiolibros. En algunos países, se puede acceder a material educativo en lengua de señas en las bibliotecas. En muchos países, las artes, como el teatro, la música y el dibujo, se han incorporado a los métodos de enseñanza para la educación inclusiva de los niños con discapacidad.

F. Apoyar y desarrollar la capacidad del personal docente

60. El desarrollo de la capacidad del personal docente en materia de educación inclusiva, tanto antes como durante el servicio, es esencial para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Se necesitan inversiones importantes para contratar a un número adecuado de maestros, incluidos maestros con discapacidad. En algunos países se han dictado clases y se han proporcionado manuales de formación de maestros en línea (por ejemplo, mediante cursos masivos

abiertos en línea) y fuera de línea. En otros países se han adoptado iniciativas, como el uso de programas informáticos para crear material educativo en lengua de señas a fin de ayudar a los maestros, y se han dictado cursos universitarios para enseñar a los maestros a impartir sus clases en lengua de señas. Ese tipo de formación debe adoptar un enfoque doble, centrado en la equidad general de la inclusión y en los apoyos que requieren los alumnos con discapacidad en función de su tipo de discapacidad³⁷.

61. A medida que las escuelas pasan al aprendizaje en línea durante la crisis de COVID-19, es importante proporcionar al personal docente la orientación y los recursos pertinentes basados en pruebas sobre cómo impartir clases que incluyan a las personas con discapacidad en entornos remotos y en línea.

62. Otra barrera es el hecho de que muchos docentes carecen de aptitudes y conocimientos en relación con las TIC. Como promedio, el 40 % de los docentes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico carecen de conocimientos profesionales sobre las TIC; no están preparados para enseñar en línea; y no pueden garantizar la participación de los alumnos, en particular de los alumnos con discapacidad. Las respuestas a la COVID-19 relacionadas con la vuelta a la escuela deben prever el enorme impacto psicológico y socioemocional de la pandemia en los alumnos con discapacidad, sus maestros y el personal de apoyo a la educación. Deben proporcionarse recursos y servicios de apoyo apropiados y accesibles para todos los miembros de las comunidades escolares.

63. Además, dado que se necesitan mayores medidas de protección social para proporcionar apoyo económico a todos durante la pandemia de COVID-19, debe hacerse un esfuerzo concertado para hacer extensivas esas medidas a los profesionales de la educación, especialmente a los profesores cualificados en educación inclusiva.

G. Garantizar que las personas con discapacidad tengan los medios económicos para participar en la educación

64. Las personas con discapacidad corren un mayor riesgo de caer en la pobreza que el resto de la población y a menudo tienen que hacer frente a gastos adicionales, estimados en la tercera parte de sus ingresos, por vivir con discapacidad³⁸. El apoyo financiero es vital para los estudiantes que no pueden hacer frente a estos gastos adicionales. Ese apoyo financiero puede consistir en becas para estudiantes, préstamos y cobertura de los gastos de transporte de ida y vuelta a la escuela. Por ejemplo, algunos países permiten reembolsar las tarifas de los taxis a los estudiantes con discapacidad que se enfrentan a barreras para viajar en transporte público.

65. La escolarización en línea durante la pandemia de COVID-19 ha aumentado los gastos de los hogares en concepto de Internet. Aunque el costo de los servicios móviles de banda ancha ha disminuido considerablemente en los países de ingreso bajo y mediano, los hogares que tienen una o más personas con discapacidad se beneficiarían de la existencia de programas que proporcionaran un acceso asequible a Internet.

66. Los Gobiernos deberían eliminar los derechos de matrícula y los costos directos e indirectos del acceso a la educación y garantizar que los niños con discapacidad pudieran beneficiarse de la educación gratuita y obligatoria.

³⁷ UNICEF, *Educating Teachers for Children with Disabilities: Mapping, Scoping and Best Practices Exercise in the Context of Developing Inclusive Education – Rights, Education and Protection (REAP) Project* (2013).

³⁸ *Disability and Development Report*.

H. Hacer frente a las interrupciones en el apoyo y la atención

67. Los niños con discapacidad pueden necesitar servicios de rehabilitación, como terapias físicas y ocupacionales, terapia del habla y del lenguaje y servicios conexos, apoyo educativo básico y tecnología de apoyo, que a menudo solo están disponibles en la escuela. Del mismo modo, el cierre de las escuelas puede interrumpir el acceso a los programas de nutrición escolar. Es posible que no se disponga de instalaciones de agua, saneamiento e higiene en el hogar o en la comunidad. En los lugares confinados, muchos asistentes personales y trabajadores de apoyo necesarios no son considerados trabajadores esenciales, lo que hace que sus servicios se interrumpan o no se presten. Además, muchos servicios sociales y de atención sanitaria para los niños con discapacidad se prestan a través de las escuelas. Al igual que muchos niños, los niños con discapacidad del aprendizaje son sensibles a los cambios de rutina y necesitan el apoyo docente y una atención continua para trabajar de forma independiente. Las políticas de mitigación de la COVID-19 deben garantizar el acceso sostenido a las redes y los servicios necesarios que a menudo acompañan a la escolarización.

I. Evaluar la aplicación mediante un seguimiento adecuado

68. La falta de datos desglosados y de investigación sobre la discapacidad y la educación impide que se elaboren políticas y programas eficaces para promover la educación inclusiva. Se necesitan más datos sobre la discapacidad para orientar los esfuerzos futuros. Por ejemplo, actualmente no se dispone de datos sobre las competencias digitales de los docentes especializados que enseñan a alumnos con discapacidad en los países en desarrollo o menos adelantados. A menudo, no existen datos sobre categorías específicas de discapacidad; por ejemplo, las estadísticas relativas a los sordos y a los hipoacúsicos se compilan de forma conjunta, a pesar de que las necesidades de ambos grupos son bastante diferentes, lo que hace que los datos sean menos útiles para la elaboración de políticas y programas.

69. Cada vez son más los países que invierten en medidas de seguimiento. Muchos países han venido reuniendo, registrando y analizando datos sobre la discapacidad en el contexto de la educación, a cuyo fin han creado sistemas de información que reúnen datos sobre los alumnos con discapacidad en las escuelas o han elaborado indicadores de seguimiento del rendimiento académico para medir con precisión el progreso de los alumnos con discapacidad. El uso de metodologías y herramientas estandarizadas, como el minicuestionario sobre discapacidad del Grupo de Washington y el módulo sobre el funcionamiento de niños y niñas, así como las herramientas de diagnóstico adecuadas al contexto deberían integrarse en las iniciativas para recopilar datos desglosados sobre discapacidad.

70. Las comunidades también han participado con éxito en el seguimiento de los resultados educativos de los alumnos con discapacidad. Para evaluar la implementación de la educación inclusiva, varios países han establecido mecanismos de seguimiento a nivel local, nacional o regional, como comisiones, equipos de trabajo o grupos que ofrecen orientación en lo relacionado con la educación para garantizar que se satisfagan las necesidades de los alumnos con discapacidad y para hacer un seguimiento de los progresos. Algunos países han establecido servicios o mecanismos de seguimiento que se basan en la supervisión por la comunidad, como, por ejemplo, teléfonos de ayuda para la discapacidad, a través de los cuales los familiares de los estudiantes con discapacidad pueden comunicar sus preocupaciones y se pueden ofrecer soluciones en cooperación con las autoridades locales de educación e inspección escolar, así como en la participación de los padres en el seguimiento de la eficacia de las medidas adoptadas para promover la educación

inclusiva. La participación de las organizaciones de personas con discapacidad en el seguimiento y la reunión de datos también es fundamental para llegar a las personas con discapacidad, en particular a las que suelen quedar excluidas de la reunión de datos, como las personas con discapacidad intelectual o las que tienen necesidades de apoyo complejas.

V. Preguntas para orientar el debate

71. A continuación, se formulan varias preguntas que podrían debatirse en la mesa redonda:

a) ¿Qué iniciativas existentes son un buen ejemplo de prácticas eficaces para eliminar las barreras y hacer posible una educación de calidad inclusiva, disponible y accesible para las personas con discapacidad, en particular para los estudiantes que tienen grandes necesidades de apoyo? ¿Cómo pueden ampliarse o adaptarse esas buenas prácticas para satisfacer las necesidades relacionadas con la crisis de la COVID-19?

b) ¿Qué pueden hacer los Gobiernos, los organismos de las Naciones Unidas, los donantes, las organizaciones de la sociedad civil, incluidas las organizaciones de personas con discapacidad, y los agentes privados para mejorar la accesibilidad de la educación, tanto presencial como a distancia, y cómo pueden colaborar a ese fin, sobre todo para garantizar que no se pierdan los logros alcanzados hasta el momento en materia de educación inclusiva y accesible para los alumnos con discapacidad?

c) ¿Qué medidas deben adoptar los Estados partes para aumentar la disponibilidad y el uso de las TIC y las tecnologías de apoyo en la educación para quienes las necesitan? ¿Qué iniciativas se han adoptado para hacer frente a la necesidad insatisfecha de TIC y tecnología de apoyo en la educación?

d) ¿Existen medidas específicas, tanto en el sector público como en el privado, que hayan alentado la creación de productos y servicios de educación accesibles que incluyan las necesidades de las personas con discapacidad, entre otras cosas por medio del diseño universal?

e) ¿Cómo pueden los Gobiernos y otras partes interesadas abordar el impacto socioeconómico en las personas con discapacidad del cierre de las escuelas durante la pandemia de COVID-19?