



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Inclusión Educativa

XIII Jornadas





Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa

**Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago**

Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

© UNESCO, 2017



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Diseño: Luz María Camus
Impresión: Dimacofi Negocios Avanzados

Impreso en Chile

ÍNDICE

| CONTENIDOS | PÁGINA |
|--|--------|
| Presentación | 4 |
| <i>Confluencias entre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Agenda E2030: Una Mirada Transformadora.</i> Cecilia Barbieri, Henry Renna, Lucía Verdugo | 6 |
| <i>Evaluación diagnóstica de los aprendizajes matemáticos, lectura y escritura para los alumnos y alumnas con discapacidad de centros de atención múltiple.</i> Martha Valdés | 15 |
| <i>Fortaleciendo la gestión educativa descentralizada para la implementación de políticas y prácticas de educación inclusiva que transformen las escuelas.</i> Marcia Rivas | 19 |
| <i>Estado del arte de la Certificación, Acreditación y Promoción Escolar de estudiantes con discapacidad en los países de Latinoamérica miembros de RIINEE.</i> Pilar Samaniego | 23 |
| <i>Los Derechos Humanos en el desarrollo y la cooperación.</i> Luis Puentes | 27 |
| <i>Iniciativa por una educación inclusiva y no discriminatoria en América Latina y el Caribe.</i> Fabiana Vezzali | 41 |
| <i>Estrategias de comunicación con TIC.</i> Sergio García | 44 |
| Anexos | |
| Programa de las XIII Jornadas | 47 |
| Lista de participantes y ponentes en las XIII Jornadas | 52 |

4 :: PRESENTACIÓN

La educación inclusiva constituye un eje fundamental del derecho a una educación de calidad para todos y todas. Los sistemas educativos y escuelas que son inclusivos permiten a todos los integrantes de las comunidades educativas –incluyendo a padres, madres, apoderados, cuerpo docente y otros profesionales de la educación, y a los estudiantes– una valoración positiva de la diversidad. Con ello, se contribuye a sentar las bases de una convivencia pacífica entre las personas.

Latinoamérica se caracteriza por su multiculturalidad. Al mismo tiempo, ha sido históricamente una de las regiones menos equitativas del mundo. Si bien se ha desarrollado un amplio trabajo para intentar revertir esta situación, en la actualidad los altos índices de exclusión se mantienen.

Es por ello que la reflexión sobre cómo avanzar en términos de inclusión sigue plenamente vigente en los debates académicos, políticos y sociales. Existe consenso respecto del rol fundamental del sector educación para avanzar hacia sociedades más inclusivas.

Esto cobra especial relevancia en el contexto de la Agenda de Educación 2030, emanada de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente del Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En su meta 4.a, plantea la urgencia de “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”.

Un aporte fundamental al debate sobre las implicancias de la inclusión educativa ha sido el desarrollado por la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) desde su conformación el año 2004. Las jornadas de trabajo que se han realizado sistemáticamente con el apoyo del Ministerio de Educación de España y la participación de los encargados técnicos de inclusión educativa en los Ministerios de Educación de la región, han abordado temas clave en materia de políticas públicas e iniciativas innovadoras orientadas a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales. Con ello, la RIINEE ha entregado luces acerca de cómo se comprende la inclusión en educación.

En esta publicación se incluyen las principales ponencias realizadas por personas expertas en inclusión educativa presentadas en las XIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, realizadas en La Antigua, Guatemala, del 7 al 11 de noviembre de 2016.

Las jornadas han sido organizadas por el Ministerio de Educación de España con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

En la RIINEE participan Ministerios o Secretarías de Educación de los países iberoamericanos a través de sus departamentos o direcciones responsables de la educación especial y atención a la diversidad. Las jornadas están dirigidas a los representantes de dichos departamentos o direcciones, pertenezcan o no a la RIINEE.

Esperamos que con esta publicación se contribuya a la difusión de las reflexiones que la RIINEE ha desarrollado sobre nudos críticos en el ámbito de la inclusión educativa de personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales, y de esta forma, constituya un aporte para avanzar, en el marco de la nueva Agenda de Educación 2030, en la garantía de los derechos señalados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el año 2006 por los Estados Miembro de la Organización de las Naciones Unidas.

⋮
5

Cecilia Barbieri
Directora a.i., OREALC/UNESCO Santiago

CONFLUENCIAS ENTRE LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y LA AGENDA E2030: UNA MIRADA TRANSFORMADORA

Cecilia Barbieri

Especialista Senior en Educación, OREALC/UNESCO Santiago

Henry Renna Gallano

Actores Sociales E2030/Coordinación Programa Regional, OREALC/UNESCO Santiago

Lucía Verdugo

Oficial Profesional Nacional de Educación, UNESCO Guatemala

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030¹ es un plan de acción para las personas, el planeta y la prosperidad. Se trata de un compromiso intergubernamental compuesto por 17 objetivos inspiradores y 169 metas que abordan problemas comunes en los planos mundial y local. La Agenda 2030 se basa en un enfoque integral del desarrollo sostenible. Las diversas dimensiones del desarrollo sostenible han de examinarse de manera holística, como aspectos interrelacionados y de igual importancia. Por consiguiente, los ODS están integrados y son indivisibles.



Los Objetivos de Desarrollo Sostenible



La educación forma parte integral de la Agenda 2030

La educación es fundamental para la consecución de la Agenda 2030 y forma parte integral de ella. En el marco de la agenda, la educación figura primera y prominentemente como un objetivo en sí misma (ODS 4), con siete metas y tres medios de aplicación. El propósito del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

El ODS 4 abarca siete metas, que van desde la educación de la primaria infancia hasta la enseñanza

¹ Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General de la NN.UU. el 25 de septiembre de 2015.

superior, incluyendo enseñanza primaria y secundaria para todos; atención y educación de la primera infancia y enseñanza preescolar para todos; acceso en condiciones de igualdad a la EFTP y a la enseñanza universitaria, competencias pertinentes para el empleo; igualdad de género y acceso equitativo para todos; alfabetización de jóvenes y adultos; y educación cívica para el desarrollo sostenible. El ODS 4 abarca también tres medios de ejecución que tienen que ver con la creación de contextos de aprendizaje seguros e inclusivos; las becas para la educación superior, y la formación de docentes y sus condiciones laborales.

...
7

Puesto que la educación no sólo es parte integral del desarrollo sostenible, sino que además es una de sus herramientas fundamentales, debe formar parte de las estrategias encaminadas a la consecución de todos los ODS. Aunque en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible la educación está formulada de manera más explícita como un objetivo singular (ODS 4), hay varias metas e indicadores vinculados a la educación en diversos objetivos de desarrollo sostenible, entre otros: Salud y bienestar [Meta 3.7], Igualdad de género [Meta 5.6], Trabajo decente y crecimiento económico [Meta 8.6], Producción y consumo responsables [Meta 12.8], Acción por el clima [Meta 13.3]. Debe tenerse en cuenta que los ODS son interdependientes y sólo podrán alcanzarse si se ejecutan al unísono y van reforzándose mutuamente.

Educación 2030: Declaración de Incheon² y Marco de Acción

En mayo de 2015, los Estados Miembros de América Latina y el Caribe aprobaron la Declaración de Incheon - Educación 2030, donde validaron el ODS 4. Los resultados principales de esta reunión incluyeron una afirmación de los principios de la Agenda 2030 y el compromiso político colectivo de apoyar una sola agenda internacional de educación (ODS 4) mediante acciones audaces e innovadoras para cumplir las metas en la región.

El 4 de noviembre de 2015, 184 Estados Miembros de la UNESCO aprobaron en París el Marco de Acción Educación 2030, fruto de un proceso colectivo de consultas amplias y profundas. En relación a las personas con discapacidad, el Marco de Acción da cuenta de las grandes dificultades que enfrentan las personas con discapacidad para tener acceso a oportunidades educativas de calidad y de la falta de datos que fundamenten intervenciones eficaces, y de cuanto resulta esencial prestar especial atención en garantizar el acceso de niños, jóvenes y adultos con discapacidad a una educación y aprendizaje de calidad, así como al logro de buenos resultados.

Con respecto a estrategias indicativas, el Marco de Acción determina que: “desde el nacimiento, la atención y educación de la primera infancia (AEPI) sienta las bases del desarrollo, el bienestar y la salud a largo plazo de los niños. También permite detectar de forma temprana discapacidades y el riesgo de que algún niño las sufra, lo que permite a los padres, los proveedores de servicios de salud y los educadores planificar, poner a punto y llevar a la práctica de forma más eficaz intervenciones oportunas para responder a las necesidades de los niños con discapacidad, reducir al mínimo los retrasos en el desarrollo, reforzar los resultados del aprendizaje y la inclusión, y prevenir la marginación”.

ODS 4/Marco de Acción E2030 - Metas relacionadas a discapacidad

Entre las metas de ODS 4 y el Marco de Acción, la meta 4.5 se dirige a la educación de las personas con discapacidad:

‘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’.

² Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030, UNESCO 2015

Para cumplir esta meta, es necesario prestar especial atención a los grupos vulnerables (personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas y los pobres); y reunir datos de mejor calidad sobre los niños con discapacidad, catalogando las distintas discapacidades y evaluando su nivel de gravedad. Se deberán elaborar indicadores y utilizar los datos para crear una base informativa que fundamente la formulación de programas y políticas. Asimismo, la meta 4.A (medio de aplicación) demanda que los países instauran políticas integrales, polifacéticas y cohesivas que tengan en cuenta las cuestiones de género y de discapacidad, y promueven r normas y sistemas que garanticen que las escuelas sean seguras y libres de violencia.

Las confluencias entre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad³ y la E2030

Los principios en los que reposa el Marco de Acción de la E2030 provienen de instrumentos y acuerdos internacionales, incluidos el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos⁴, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza⁵, la Convención sobre los Derechos del Niño⁶, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁷, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer⁸, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados⁹ y la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación en situaciones de emergencia¹⁰.

La Convención del 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad compromete a los gobiernos a garantizar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles. La Agenda de Desarrollo Sostenible también se centra en la discapacidad y la meta 4.5 del ODS 4 compromete específicamente a todos los países a garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la educación y la formación profesional, independientemente de la condición de discapacidad. Sin embargo, la determinación del progreso depende de una medida operativa y comparable a nivel internacional de la discapacidad, que ha sido difícil de encontrar, porque la discapacidad tiene diversas formas y hay consideraciones éticas y económicas importantes. Aun así, se han hecho progresos (UNESCO GEM 2016¹¹).

El enfoque de educación inclusiva de la Convención se ajusta plenamente a los principios del derecho a la educación: obligatoriedad, gratuidad y no discriminación. El Comité sobre los derechos de personas con discapacidad, con base en la interpretación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC), señala que para cumplir con una educación inclusiva en los niveles de primaria y secundaria, de calidad y gratuita, asegurar una transición cómoda entre estas etapas, de manera igualitaria en comparación con sus pares en la comunidad donde viven, el sistema educativo debe comprender cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (CRPD, 2016).

3 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo [A/RES/63/192], 2006

4 Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

5 Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, UNESCO, 1960

6 Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), 1989

7 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Resolución 2200A (XXI), 19/12/ 1966

8 Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CETFDICM), 1979

9 Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, resolución 429 (V), 14/12/1950

10 Resolución sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia, A/RES/64/290, 2010

11 Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, UNESCO 2016,

Los siguientes párrafos identifican las instancias específicas de la confluencia entre la Convención y la Agenda 2030.

Artículo 24 - Educación/ ODS 4

Artículo 24, todas las personas en situación de discapacidad tienen derecho a la educación en igualdad de oportunidades que los demás. El ODS 4 garantiza “una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Los principios de la E2030 se basan en una educación equitativa, inclusiva y de calidad a lo largo de la vida y para todas las personas. Todas las metas del ODS 4 instan a ello, especial relación las metas: Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 4, Meta 5, Meta 6, Meta 7 y Meta 4.a.

Artículo 5 - Igualdad y no discriminación/ ODS 4 Meta 5

El artículo 5 de la Convención habla de la igualdad entre personas y de la adaptabilidad de productos; la meta 4.5 se centra en eliminar las disparidades y en el acceso igualitario de todas las personas y en todos los niveles de la enseñanza. Un acceso igualitario implica la puesta en marcha de medidas que lo garanticen (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad). La Meta 4.a además explícitamente resalta la necesidad de construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta entre otros a las personas en situación de discapacidad.

Artículo 6 - Mujeres con Discapacidad/ODS 4 Meta 5

El artículo 5 de la Convención aboga por que tanto mujeres como niñas disfruten de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, para lo que se deben adoptar medidas que los garanticen. La Meta 5 pone énfasis en eliminar las disparidades de género y el acceso igualitario.

Artículo 7 - Niños y niñas con Discapacidad /ODS 4-E2030

El artículo 7 de la Convención aboga por que todos los niños y niñas en situación de discapacidad disfruten de forma igualitaria de todos los derechos fundamentales. Implica que disfruten de una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ODS4-E2030).

Artículo 8 - Toma de conciencia/ ODS 4 Meta 4.5, Meta 4.7

El artículo 8 de la Convención insta a fomentar el de los derechos de las personas con discapacidad, lucha contra los prejuicios, muestra que las personas en situación de discapacidad tienen muchas capacidades. La Meta 4.5 insta a eliminar las disparidades, para lo que es un elemento fundamental la toma de conciencia a todos los niveles (gobernanza, ciudadanía, etc.). La Meta 4.7 aboga por el desarrollo sostenible, para que éste se dé es fundamental acabar con la desigualdad en todas sus formas, la educación tiene un papel prioritario en ello, la toma de conciencia es un primer paso para la aplicación de medidas contra la desigualdad que impulsen un desarrollo sostenible (igualdad, promoción de cultura de la paz y no violencia, ciudadanía mundial, diversidad).

Artículo 9 - Accesibilidad/ODS 4 Meta 2, Meta 4, Meta 5, 4.a

El artículo 9 de la Convención aborda la accesibilidad en términos de acceso a lugares (edificios, escuelas, hospitales, viviendas, lugares de trabajo, calles) y a la información, para lo que los países deben desarrollar una normativa, ofrecer asistencia en todo lo referente al público (con todas las formas de comunicación, interpretes, asistencia de personas o animales). La Meta 4.1 insta a que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria, la adaptación en términos de acceso es un punto clave para que se garantice el derecho a la educación de todos los niños y niñas. La

Meta 4.2 centra en la AEPI y resalta la necesidad de que las escuelas estén preparadas para acoger a los niños y niñas, siendo capaces de brindar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para el desarrollo de los niños pequeños. La Meta 4.5 elimina las disparidades - clave para hacer realidad el derecho a una educación equitativa, y se refiere no solo al acceso, sino también a la participación y al éxito de todos los estudiantes, especialmente los que se encuentran en situación de exclusión o vulnerabilidad. La meta 4.a hace referencia directa a la cuestión de la accesibilidad.

Artículo 11 - Riesgos y emergencias humanitarias/ODS 4 Meta 1, Meta 7

El artículo recalca que se debe garantizar la seguridad de todas las personas en situación de discapacidad, especialmente cuando existen guerras, conflictos armados, catástrofes naturales o situaciones de riesgo. La E2030 deja claro como la educación en situaciones de emergencia tiene un efecto protector inmediato (las Normas Mínimas de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), deberían guiar la planificación y la respuesta). La Meta 4.1 (asegurar que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria) implica ofrecer modalidades alternativas de aprendizaje y educación, lo que incluye las situaciones de emergencia. La Meta 4.7 implica la promoción de una cultura de paz y no violencia.

Artículo 25 - Salud/Meta 4.2, 4.5, 4.6, 4.7

El artículo 25 de la Convención vela a que todas las personas tienen derecho a disfrutar de la salud. Varias metas de educación se integran en otros ODS, en especial los que se refieren a la salud. En la E2030, la salud se integra como un enfoque estratégico, incluido en las siguientes metas: Meta 4.2 (es esencial proporcionar atención y educación de la primera infancia para garantizar el desarrollo, el aprendizaje y la salud de los niños a largo plazo), Meta 4.5 (las políticas orientadas a acabar con dicha desigualdad son más eficaces cuando forman parte de una serie más amplia de medidas encaminadas también a promover la salud entre otros), Meta 4.6 (enfoque sectorial y multisectorial-ministerios competentes, entre ellos el de salud), Meta 4.7 (vital asignar una función destacada en el ODS 4-Educación 2030 al fortalecimiento de la contribución de la educación al logro de los derechos humanos, la paz y la ciudadanía responsable, desde el ámbito local hasta el mundial, la igualdad entre hombres y mujeres, el desarrollo sostenible y la salud). La educación, es una de las maneras más poderosas de mejorar la salud de las personas y garantizar que los beneficios se transmitan a las generaciones futuras.

Artículo 27 - Trabajo y empleo/Meta 4.4

Según el Artículo 27, todas las personas en situación discapacidad tienen derechos a trabajar y a ganarse la vida con el trabajo que elijan. La educación se integra en el ODS referente a empleo en Meta 4.4 (competencias EFTP para acceder al empleo, trabajo decente y el emprendimiento). La educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza.

Artículo 31 - Recopilación de datos y estadísticas/E2030

A fin de estimar el nivel de marginación en la educación, fijar metas para reducir la desigualdad y medir el progreso hacia el logro de dichas metas, todos los países deberán reunir, analizar y emplear datos desglosados en función de las características específicas de grupos de población determinados, y asegurarse de que los indicadores evalúen los avances hacia la reducción de la desigualdad.

Artículo 32 - Cooperación Internacional/Meta 4.3, 4.c

El artículo insta a los países a cooperar. La meta 4.3 (fortalecer la cooperación internacional elaborando programas transfronterizos de educación terciaria y universitaria y de investigación), y la meta 4.c mencionan de forma específica la cooperación internacional para la formación del personal docente.

En la parte relativa a financiación se resalta; promover la cooperación Sur-Sur y triangular, acrecentar la inversión y la cooperación internacional. Trabajar conjuntamente para lograr todas las metas relativas a la educación; esto, a su vez, fortalecerá la cooperación internacional en la esfera de la educación.

Monitoreo Global, Seguimiento y Revisión

El seguimiento, monitoreo y revisión a nivel nacional, regional y mundial son esenciales para el logro de las metas del ODS 4-Educación 2030. Dado que la responsabilidad principal del seguimiento recae en el nivel nacional, los países deben establecer mecanismos eficaces de vigilancia y rendición de cuentas, adaptados a las prioridades nacionales, en consulta con la sociedad civil.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) sigue siendo la fuente oficial de datos comparables a nivel nacional sobre educación. Apoya a los países a fortalecer los sistemas nacionales de datos. El Informe de Seguimiento de la Educación (GEM) es el mecanismo mundial de monitoreo e información sobre el ODS4 y sobre educación en los otros ODS. También informa sobre la aplicación de estrategias nacionales, regionales e internacionales para ayudar a que todos los asociados rindan cuenta de sus compromisos como parte del seguimiento y monitoreo general de los ODS.

Hay 4 niveles de indicadores para monitorear el ODS 4. A nivel internacional, se aprobaron 11 indicadores globales para el seguimiento del ODS 4, desarrollados por el Grupo Inter-Agencia y el Grupo de Expertos de las Naciones Unidas. Estos 11 indicadores globales representan el conjunto mínimo de indicadores propuestos a los países para el monitoreo global de las metas del ODS 4.

También, se está elaborando un conjunto más amplio de indicadores comparables a nivel internacional que los países pueden utilizar para informar sobre el progreso hacia el ODS 4 a nivel mundial. Estos 43 indicadores temáticos fueron desarrollados por el Grupo de Cooperación Técnica de la UNESCO y el Grupo Consultivo Técnico (TAG). Estos indicadores temáticos sirven para delinear el progreso global en educación y para monitorear las metas de educación del ODS 4 de manera más integral entre países, permitiendo la posibilidad de identificar desafíos con respecto a los conceptos de las metas que no se reflejan bien en los indicadores globales. El marco de indicadores temáticos incluye los indicadores globales como un subconjunto y también representa un conjunto recomendado de indicadores adicionales que los países pueden utilizar para supervisar en función del contexto nacional, las prioridades políticas, la capacidad técnica y la disponibilidad de datos.

En adición, pueden elaborarse indicadores regionales adicionales para tener en cuenta contextos regionales específicos y las prioridades políticas pertinentes para conceptos menos aptos para la comparación mundial. Estos indicadores regionalmente específicos funcionan para monitorear e informar sobre el progreso de forma colectiva.

Finalmente, los indicadores nacionales facilitarán el seguimiento a nivel de país tomando en cuenta las especificidades contextuales, esenciales para monitorear y regular el desarrollo educativo nacional.

Monitoreo Regional: Información Existente y Desafíos

En la consulta llevada a cabo por el UIS de 29 países (69% de los países en la región) de América Latina y el Caribe acerca de la disponibilidad de información para la producción de los indicadores del ODS4 y su capacidad de monitoreo, se organizaron los resultados principales de la consulta bajo 4 ejes centrales: disponibilidad, desagregaciones, frecuencia de actualización, y dificultades. Se hicieron preguntas como: ¿Cuáles son los indicadores que tienen mayor probabilidad de ser calculados? ¿Cuáles son aquellos menos disponibles? ¿Cuáles son las desagregaciones más comunes? ¿Qué indicadores poseen mayor capacidad de desagregación? ¿Con qué frecuencia promedio se actualizan los indicadores? ¿Cuáles son los indicadores sobre los que ha habido mayor cantidad de respuestas vacías, o mayor desconocimiento?

Los resultados muestran que en América Latina y el Caribe existe una amplia capacidad para el monitoreo de la meta 4.3, vinculada al acceso igualitario a una formación técnica, profesional y superior de calidad. La meta 4.1, que está relacionada con el acceso a educación primaria y secundaria equitativa y de calidad, tiene disponibilidad de información que posibilita el cálculo para el 84% y el 88% de los indicadores en los países de la región. Y en referencia a la meta 4.c, relacionada con la oferta de docentes calificados, al menos el 70% de los países puede calcular los indicadores asociados. Asimismo, aproximadamente tres cuartos de los países pueden calcular los indicadores que componen las metas 4.2 relacionada con el acceso a educación de la primera infancia y preescolar.

Las mayores restricciones se identifican principalmente en el cálculo de los indicadores asociados a las metas 4.7, relacionada al acceso a educación para promover el desarrollo sostenible y 4.b, vinculado al acceso a becas. En ambos casos, se destaca particularmente el porcentaje de indicadores para los que se desconoce la disponibilidad de estos datos. En relación con la meta 4.b, la mayor fuente de desconocimiento se concentra en el indicador 36, sobre la Asistencia Oficial al Desarrollo (ODA, por sus siglas en inglés) destinada a becas.

También se destaca en América Latina, la escasa cantidad de países que disponen de datos para calcular los indicadores vinculados a la meta 4.4, que refiere al desarrollo de competencias técnicas y profesionales en jóvenes y adultos. En este caso, la restricción está claramente situada en la ausencia de relevamientos vinculados al aprendizaje y desarrollo de capacidades en población en edades superiores a la escolaridad obligatoria.

En América Latina hay un alto grado de actualización de la información en la mayoría de los indicadores, son pocos los casos donde la información es anterior a 2012. Los grupos de indicadores más desactualizados se relacionan a la meta 4.2 y la meta 4.6.

En la región, es reconocible la presencia generalizada de información vinculada al cálculo de indicadores que corresponden a los desarrollos más tempranos de los sistemas de información educativa, como son las estadísticas de participación y finalización de los niveles educativos, la formación docente y los recursos escolares. Se observa también la presencia de los desarrollos más recientes sobre evaluaciones estandarizadas de aprendizajes.

Hay un segundo grupo temático de indicadores cuyos requerimientos de cálculo pueden ser cubiertos, en promedio, por aproximadamente la mitad de los países, ya sea en la actualidad o en los años recientes.

Finalmente, indicadores vinculados con formas más complejas de medición de aprendizajes específicos, vinculados al desarrollo sostenible (conocimientos), así como aquellos que requieren información sistematizada sobre becas de educación superior (números), son los que muestran un desarrollo más incipiente.

En el Caribe el escenario es bastante más heterogéneo. Los indicadores vinculados a la medición de la participación escolar y de la finalización de los niveles educativos, junto con los de formación docente, son los que tienen más posibilidad de cálculo, aunque aparece un porcentaje relativamente

alto de información desactualizada, principalmente por utilizar fuentes de datos censales. Es importante notar que, en el Caribe, el escenario general es de menor disponibilidad de datos.

A excepción de las evaluaciones de aprendizaje, los indicadores vinculados al primer grupo son difíciles de obtener en la región, así como los de políticas, recursos y becas. Particularmente, los indicadores del entorno de aprendizaje tienen muy buenas perspectivas de desarrollo en los próximos años. Es previsto ampliar información sobre las características de la oferta escolar (indicadores 30 a 32), encuestas escolares vinculadas a la detección de situaciones de violencia escolar (indicadores 33 y 34), y la sistematización de información sobre la inserción educativa de la población joven y adulta.

En lo referente a la Meta 4.5 y en concreto al indicador sobre políticas - medida en la que las políticas reasignan recursos educativos a la población desaventajada a partir de fórmulas explícitas, el 33% de los países de ALC respondieron que sí disponen de información actualizada al respecto. Los restantes o bien no respondieron a la pregunta o bien no disponen de información actualizada posterior al año 2012. La meta 4.5 también mide el porcentaje de estudiantes de educación primaria cuyo primer idioma o el idioma del hogar es el idioma de instrucción, gasto en educación por estudiante por nivel educativo y fuente de financiamiento, y porcentaje del total del apoyo a la educación que reciben los países de ingresos bajos.

La Meta 4.a en lo referente a recursos (indicador: Porcentaje de instituciones educativas que han adaptado su infraestructura y materiales para atender a personas con discapacidad), el 40% de los países respondieron que disponen de información actualizada posterior a 2012, el 7% no dispone de información actualizada, pero tiene la intención de revelar y los restantes disponen de información, pero desactualizada. La meta 4.a también mide el porcentaje de instituciones educativas que proporcionan servicios sanitarios no mixtos básico, computadoras e internet con propósitos pedagógico. Como también el porcentaje de estudiantes víctimas de acoso escolar (bullying), castigo físico, hostigamiento, violencia, discriminación sexual y abuso, y el número de agresiones contra estudiantes, personal e instituciones.

El acceso a información desagregada por niveles de pobreza y por discapacidad son los menos disponibles en la región, por ejemplo, tan solo el 11% de los países en América Latina y el 12% de los países en el Caribe disponen de información desagregada en relación a la discapacidad, y considerando exclusivamente a aquellos indicadores que, según sus definiciones, podrían ser calculados con estos criterios. Esta característica pone de manifiesto el escaso desarrollo de dispositivos de información que permitan captar estos fenómenos.

Las restricciones para el cálculo de los indicadores ODS 4 según las respuestas al cuestionario se deben a que no se dispone de esos datos (y no se espera obtenerlos en los próximos años), o se desconoce si existen.

Los países de la región manifiestan un amplio desarrollo en los sistemas de información sustentados en los registros administrativos, que han tenido su desarrollo en la década de los 90 y se han fortalecido en los últimos veinte años. Esto permite disponer en forma generalizada de indicadores de amplia frecuencia de actualización para las dimensiones de oferta escolar y disponibilidad de docentes. Otro dispositivo que ha ido creciendo en importancia es la presencia de evaluaciones estandarizadas de aprendizajes, principalmente focalizadas en los estudiantes en los niveles de educación obligatoria.

Revelaciones del Informe de Seguimiento de la Educación 2016 (GEM) sobre discapacidad

“Millones de personas –en particular las marginadas– siguen siendo privadas de su derecho a la educación. La pobreza, el género, la ubicación, la discapacidad y el estatus de inmigrante constituyen barreras para la realización de una educación básica de buena calidad”.

En el área de discapacidad, el Informe revela que la desigualdad es el resultado tanto de la disparidad de ingresos como de la marginación de grupos que experimentan desventajas, que se cruzan en relación con factores como la pobreza, la etnicidad, el género, la discapacidad y la localización. Por ejemplo, un análisis de 15 países de bajos ingresos en Asia, América Latina y África, utilizando datos de 2002-2003, reveló que en la mayoría de los países la discapacidad se asociaba significativamente con la falta de finalización de la escuela primaria, el no acceso al mundo laboral y mayores gastos de salud (Mitra et al., 2013)

La medición de la discapacidad es un desafío debido a las grandes diferencias (diversas formas de discapacidad y sus magnitudes); no obstante, la evidencia disponible sugiere que la discapacidad es una barrera para la participación en la educación.

Asimismo, las comparaciones entre países se complican por diferencias en los sistemas de clasificación. En educación se utiliza comúnmente el concepto de necesidades educativas especiales, que es más amplio que el concepto de discapacidad: en algunos países incluye a niños y niñas de otros grupos socialmente marginados. Dos enfoques han tratado de desarrollar un marco de clasificación común. En la primera, la OCDE (OCDE, 2005b) pidió a los países que reorganizaran sus sistemas nacionales de clasificación en tres categorías:

a) “discapacidades”, que tienen orígenes orgánicos y para las que existe un acuerdo sustancial sobre categorías (por ejemplo, discapacidades sensoriales, motoras).

b) “dificultades”, que no parecen tener orígenes orgánicos ni estar directamente vinculadas a factores socioeconómicos, culturales o lingüísticos (por ejemplo, dificultades de comportamiento, dificultades leves de aprendizaje, dislexia).

c) “desventajas”, que surgen de factores socioeconómicos, culturales y / o lingüísticos.

Se recomienda un conjunto de principios para una medida operativa de la discapacidad en encuestas a gran escala. Las preguntas deben centrarse en las limitaciones funcionales (en lugar de la discapacidad) y las respuestas deben ser escaladas, en lugar de una opción sí-no (Mont, 2007). El Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad, bajo los auspicios de la División de Estadística de las Naciones Unidas, ha tratado de adaptar el marco de ICF en un módulo que evalúa seis dominios de funcionamiento de adultos: ver, oír, caminar, recordar/concentrarse, autocuidados y comunicarse (Grupo de Washington, 2006).

El Grupo de Washington también reconoció que evaluar la discapacidad entre los niños y niñas requiere de metodologías, por lo que desarrollaron el “Módulo sobre el Funcionamiento Infantil” en colaboración con UNICEF. Se compone de preguntas a las que responderán las madres o las personas a cargo de cuidar a los niños y niñas de 2 a 4 años y de 5 a 17 años (Grupo de Washington y UNICEF, 2014). Los dominios evaluados incluyeron ver, escuchar, movilidad / caminar, atención, aprender, comunicarse, autocuidado, habilidades motoras, emociones, comportamiento, juego, desarrollo de relaciones y hacer frente al cambio. Cuando es apropiado, se les pide a los encuestados que comparen las dificultades funcionales de su hijo con las de un niño de edad similar. El módulo fue sometido a extensas pruebas cognitivas y de campo entre 2012 y 2016.

¿Cuál es la visión futura para la RIINEE?

La RIINEE aspira a ser un **co-laboratorio de apoyo a las Reformas Educativas Inclusivas**, posicionándose como referente de la opinión pública a través de una Red de expertos.

La RIINEE se piensa como un **dispositivo de apoyo a la implementación de transformaciones inclusivas** requeridas por el Comité y otros actores de los países. La red busca **impulsar la difusión de esos pequeños-grandes cambios**. Y **apuesta por la formación** en el enfoque de la inclusión.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS APRENDIZAJES MATEMÁTICOS, LECTURA Y ESCRITURA PARA LOS ALUMNOS Y ALUMNAS CON DISCAPACIDAD DE CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

Lic. Martha Valdés Cabello
Directora de Educación Especial
Secretaría de Educación Pública, México

En México existe una conciencia creciente sobre la transformadora visión de los ODM relacionados con la educación, y en particular los desafíos que atañen al ODS 4 propuesto en la Declaración de Incheon: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

A partir las políticas públicas (Plan Nacional de Desarrollo, Programa Sectorial de Educación y en el Nuevo Modelo Educativo), en México se plantea como último fin “una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos”. Para esto el Modelo Educativo considera como uno de sus ejes la inclusión y la equidad, en éste el sistema educativo “se propone eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes y ofrecer las bases para que todos los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades”.

En este marco, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México (AFSEDF), la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) y la Dirección de Educación Especial (DEE) asumen el compromiso de mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Particularmente, la Dirección de Educación Especial, ofrece servicios educativos a través de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) a los alumnos y alumnas con discapacidad que se encuentran incluidos en la educación regular (preescolar, primaria y secundaria); y en los Centros de Atención Múltiple (CAM) que son servicios escolarizados en los que se atiende a niñas, niños y jóvenes con discapacidad o trastornos graves del desarrollo. El alumnado de CAM recibe una oferta educativa integral en los niveles de inicial, preescolar, primaria, secundaria y formación para la vida y el trabajo.

Por las características de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que asisten a los CAM, se vio la necesidad de construir un instrumento cualitativo, individualizado, con materiales de apoyo y un fundamento teórico que permitiera reconocer los desempeños de cada estudiante de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

Basados en la evaluación formativa, que es considerada un proceso continuo y cuya intención es regular el actuar docente, al identificar las dificultades en los aspectos teóricos, procedimientos metodológicos y secuencias didácticas, en el ciclo escolar 2016-2017, se implementa la "Evaluación diagnóstica de los aprendizajes matemáticos, lectura y escritura para los alumnos y alumnas con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple", con la finalidad de obtener información sobre el logro alcanzado en los aprendizajes considerados fundamentales para los alumnos y alumnas en los diferentes niveles de educación básica, así como en el nivel de formación para la vida y el trabajo.

Esta aplicación le posibilita a las áreas técnico-operativas de la Dirección de Educación Especial, valorar y orientar acciones técnico-pedagógicas para que se incida en una mejora de la calidad de los aprendizajes escolares del alumnado; y a los docentes contar con datos más precisos sobre el mosaico de niveles de conocimientos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, de tal forma que puedan efectuar una planificación didáctica argumentada y una intervención pedagógica más eficaz en el aula. Además, la evaluación se considera una herramienta de trabajo que permite reflexionar sobre la práctica pedagógica e incorporar las estrategias pertinentes para la generación y enriquecimiento de ambientes de aprendizaje.

El instrumento de evaluación consta de tres cuadernillos:

- **Para el docente de grupo:** Contiene las tareas o situaciones problemáticas que se proponen al alumnado, con las cuales se indagan sus conocimientos y saberes. Todas las situaciones tienen indicado su propósito, materiales a utilizar, consignas sugeridas y breves señalamientos teóricos para orientar el interrogatorio efectuado a niños, niñas y jóvenes evaluados. Así también se presenta un esquema de aplicación, donde se sugieren las situaciones que se deben de aplicar y las que no, en función de las respuestas de los alumnos.

- **Registro de respuestas:** Considerado como actividad clave en el proceso de evaluación, implica interpretar con fundamentos teóricos los procedimientos y explicaciones brindadas por los alumnos y alumnas. Cada situación de evaluación presenta un listado de las respuestas más frecuentes que puede dar el alumnado evaluado a fin de identificar la coincidencia, en un recorrido de las respuestas más elementales hasta las convencionales.

- **Para el alumno:** Donde se le presentan situaciones específicas que niñas, niños y jóvenes tienen que resolver y registrar sus producciones.

Las situaciones de evaluación toman como base los estándares y contenidos curriculares del plan y programas de estudio conforme al campo formativo, y están dosificadas en cuanto al grado de complejidad cognitiva.

Los campos conceptuales matemáticos que se indagan son: usos del número natural y primordialmente el conteo y sus propiedades; el sistema de numeración decimal, los algoritmos de suma, resta, multiplicación y división; así como la resolución de problemas aditivos y multiplicativos. Dichos campos matemáticos corresponden al primer y segundo periodo de los estándares curriculares definidos en la propuesta curricular mexicana.

En lectura y escritura se reconocen los niveles de conceptualización del alumno como parte del proceso de construcción, además de los aspectos formales de lengua: la noción de palabra, mayúscula y minúscula, acentos, escritura convencional de las palabras, puntuación, el tipo de texto según su uso en un contexto y finalidad comunicativa determinada. Con relación a la lectura se indagan las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes para leer y recuperar significado.

Este ejercicio de evaluación representa una acción con grandes retos en el análisis de la información recabada de cada estudiante, por lo que se hizo necesario instrumentar un registro específico que facilite la captura en un sistema informático, denominado Sistema de Evaluación (SIEVAL) que permite a los docentes tener de forma inmediata y permanente, los resultados de cada alumno o grupo para que puedan usarlos en la toma de decisiones técnico pedagógicas.

La evaluación fue aplicada a una muestra de casi tres mil alumnos y alumnas de todos los niveles, que representan el 43,15% de la población escolar matriculada en 62 Centros de Atención Múltiple, con la siguiente distribución: 174 alumnos de preescolar, 1.405 de primaria, 1.104 de secundaria y 303 jóvenes de capacitación laboral.

A partir de los resultados preliminares de la evaluación de los contenidos matemáticos Primeros números y Problemas aditivos, así como de Escritura y Lectura se desprenden algunas orientaciones para el trabajo pedagógico en los Centros de Atención Múltiple:

Implicaciones didácticas en la enseñanza de los contenidos Matemáticos

Estos datos muestran que es indispensable que los alumnos y alumnas de Educación Especial adquieran el concepto de número de una manera más amplia para que los introduzca a un pensamiento más complejo, siendo este una pieza fundamental para comprender nociones matemáticas, además de ser básico para los conceptos de aritmética, que posteriormente desarrollará.

Se aprecia que el alumnado de la CAM usa los números en la vida cotidiana, y que al ingresar a la escuela ya tiene ciertos conocimientos numéricos. El docente tiene que aprovechar este conocimiento informal para cimentar el concepto de número en un contexto significativo y con sentido, acorde a las posibilidades conceptuales del alumnado. Es importante que el profesorado aborde los temas de contextos numéricos y numeración, con un criterio didáctico, es decir, que haya una intención clara en el diseño y en su implementación. Asimismo, es necesario que se propongan actividades en donde se propicie el uso del número como herramienta para resolver problemas, utilizar variables que permitan generar y complejizar las situaciones de aprendizaje considerando las competencias matemáticas y cognitivas de los niños, niñas y jóvenes. Con relación a los problemas aditivos que implican reversibilidad, los que son de dos etapas, representan el reto cognitivo a superar en la intervención didáctica de los alumnos con discapacidad.

Respecto a las *implicaciones didácticas* en la enseñanza de la escritura y la lectura los estudiantes de la CAM enfrentan retos enormes en la alfabetización inicial, como todos los alumnos y alumnas, pero están poco expuestos a las prácticas sociales del lenguaje donde hablar, escuchar, leer y escribir tienen sentido. Siendo esto así, el centro educativo es el espacio social con el que cuentan niños y niñas para darle sentido al lenguaje, y teniendo en cuenta la buena actitud y disposición que muestran hacia la lectura y escritura, es una situación que debe aprovecharse para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, los niveles educativos en los que se aprecia un mejor desempeño son secundaria y formación laboral. Esto se relaciona con la edad y las prácticas sociales. En este sentido, los adolescentes buscan relacionarse con jóvenes de su misma edad a través de expresiones formales del lenguaje: la escritura de una carta tiene sentido si se le dirige alguien con quien se quieren relacionar y buscan que sea entendida. Saben que su nombre es importante y que los identifica. Adicionalmente, buscan parecerse a sus pares, alumnos y alumnas de otras escuelas y quieren "escribir como ellos". Estas condiciones son favorables para que encuentren en el lenguaje escrito y oral los medios necesarios para comunicarse y "expresar sus estados de ánimo, sentimientos y emociones". Serán las bases para que "utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales". El primer entrecomillado se refiere a un estándar curricular de preescolar y el segundo a un propósito de la asignatura de español de secundaria.

A manera de conclusiones podemos referir que, para la Dirección de Educación Especial, la instrumentación de la evaluación ha resultado indispensable para la toma de decisiones en los Centros de Atención Múltiple, ya que, con la aplicación y registros generados, el docente cuenta con información del proceso de enseñanza-aprendizaje al que tiene que dar continuidad a partir de los hallazgos de sus alumnos y alumnas. Docente y directivo tienen disponible en la plataforma virtual elementos permanentes de cada alumno y alumna, útiles para la devolución a las familias, así como para integrar una evaluación interna de la oferta educativa de su institución. El instrumento es un referente frente al cual se valoran de manera permanente los aprendizajes.

En lo que toca a la diversificación, se confirma que esta es necesaria para reconocer en cada discapacidad los procedimientos más adecuados para la indagación y la enseñanza de estos contenidos, el diseño de situaciones didácticas con las características de los enfoques y las necesidades educativas que les permita alcanzar los aprendizajes esperados y abandonar la idea de recortar contenidos “porque los alumnos no pueden” y avanzar hacia consolidar los principios del diseño universal del aprendizaje.

Por su parte, la evaluación implicó una organización diferente para atender a toda la población, por lo que la capacitación encuentra nuevas formas de llegar hasta el centro escolar y focalizar con mayor claridad las necesidades técnicas y las acciones dirigidas a cada profesional de acuerdo a su función. Siendo esto así, con el profesorado se avanza en la práctica reflexiva sobre su actuación y los saberes de los alumnos, lo que permitirá incidir en los procesos de planeamiento, intervención y evaluación de manera pertinente y oportuna y documentar las experiencias didácticas que fortalezcan los procesos de formación docente.

Adicionalmente, se vislumbran orientaciones pedagógicas precisas y concretas sobre los procesos de construcción de los contenidos, ya que contemplan desde los procedimientos erróneos hasta los que los llevan al éxito, en un recorrido didáctico con objetivos secuenciados que los docentes reconocieron durante la capacitación y la implementación de la evaluación. Al respecto algunos de ellos comentan que la experiencia de la evaluación les permitió de manera inmediata: *“revisar y reorganizar las planeaciones didácticas de los diferentes contenidos a enseñar, situación que considero como un importante crecimiento para mi práctica docente...”*; *“conocer en qué momento del proceso de aprendizaje estaban mis alumnos, lo que me permitió abordar más eficazmente las prácticas sociales de escritura y lectura, revisar y ajustar contenidos...”*; *“Retomar algunos aspectos e ítems como modelos para diseñar situaciones de enseñanza y evaluaciones parciales en diferentes momentos del año”*.

Finalmente, la tarea de analizar las producciones de los 2.986 alumnos y alumnas participantes no ha sido fácil. Se continúa con el esfuerzo para poder establecer estudios longitudinales, el cruce de información de los aspectos evaluados que perfilarán más específicamente las tendencias generales. Hasta ahora los hallazgos nos muestran de manera puntual como se puede mejorar la enseñanza, no solo para el alumnado con discapacidad sino también para todo el alumnado de la educación básica en general.

FORTALECIENDO LA GESTIÓN EDUCATIVA DESCENTRALIZADA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA QUE TRANSFORMEN LAS ESCUELAS

Marcia Rivas Coello
Directora de Educación Básica Especial
Ministerio de Educación, Perú

El Perú es un país diverso por excelencia. Con sus 8 climas, 71 etnias y 47 lenguas originarias se constituye como un espacio de acogida natural a la diversidad; sin embargo, esto no es necesariamente así para el 5,2% de la población peruana que posee algún tipo de discapacidad¹².

La escuela como expresión por excelencia de la sociedad, reproduce también esas barreras físicas, mentales y administrativas que se les presentan a los estudiantes con discapacidad, por lo que alcanzar el objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, como lo señala el Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4, es un reto en todos los niveles y componentes del sistema educativo.

Sería injusto señalar que este proceso de transformación del sistema es un proceso no iniciado. Por el contrario, múltiples esfuerzos se han realizado en los últimos años por generar propuestas y proyectos que promuevan cambios en las dinámicas escolares para generar entornos más seguros y acogedores, para adaptar los materiales y las propuestas pedagógicas y para, en general, integrar a estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares.

Sin embargo, pocas de estas iniciativas han logrado tener un impacto global en la transformación del sistema, y lograr una verdadera inclusión. Una de las razones, es que al implementarlas debemos lidiar con el desafío de un sistema educativo descentralizado, en el cual gran parte de la brecha entre lo que “es” y “debe ser” depende de decisiones de gestores de nivel local o regional, que son quienes finalmente tienen la potestad de administrar las escuelas en su ámbito territorial. Así, las instancias educativas de alcance regional y local poseen atribuciones para establecer agendas, prioridades, metas y tomar decisiones respecto a la inversión educativa, asimismo, son los encargados de operar los servicios educativos a nivel local y realizar el seguimiento, la supervisión y la asistencia técnica para su adecuada implementación.

Esta característica del sistema educativo es también una gran oportunidad, dado que son estos entes intermedios quienes tienen un mayor conocimiento del territorio y del sistema escolar de su región, lo cual les otorga mayor capacidad para liderar procesos de participación local y de generar transformaciones de alto impacto a nivel de las escuelas. Por todo ello, el empoderamiento de estas instancias en el proceso de transformación hacia una educación inclusiva para todas y todos los estudiantes, es fundamental.

12 Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012): Encuesta Nacional Especializada sobre discapacidad.

Las instancias de gestión intermedia: actores clave en el marco de la gestión descentralizada de una educación inclusiva

Consciente de ello, el Ministerio de Educación del Perú viene promoviendo la participación y el empoderamiento de las instancias educativas descentralizadas en la implementación de la política de educación inclusiva, lo que implica sensibilizar a los actores locales, otorgar incentivos, establecer compromisos de gestión, brindar herramientas y generar espacios de articulación para el seguimiento y el intercambio de experiencias. Todo ello acompañado de una gestión descentralizada del presupuesto público.

En este marco, los días 22, 23 y 24 de junio del 2016 se desarrolló el I Taller de Decisores de Políticas Educativas Inclusivas denominado “Educación inclusiva hacia el 2030: Herramientas para su gestión” el mismo que se realizó en alianza con la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO, en el marco de las actividades de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales –RIINEE y con el apoyo de la Oficina de UNESCO Lima.

El taller congregó en la ciudad de Lima a 150 participantes, entre expertos nacionales e internacionales, Directores Regionales de Educación, Directores de Gestión Educativa Local, directores de escuelas y representantes de las Direcciones del Ministerio de Educación involucrados en la implementación de las políticas de educación inclusiva, constituyéndose en un espacio enriquecedor que permitió el intercambio de experiencias y recursos entre los protagonistas de distintas modalidades educativas y los responsables de implementación de los servicios en ámbitos territoriales descentralizados.

Su desarrollo comprendió un conjunto de actividades como paneles, conversatorios y mesas de debates sobre la nueva agenda mundial de educación, experiencias de educación inclusiva en los países latinoamericanos, liderazgo directivo y estrategias docentes, redes para la educación inclusiva, buenas prácticas de monitoreo en educación inclusiva, tecnologías e inclusión y los desafíos nacionales y regionales. Contó además, con la presencia de destacados especialistas y gestores de nivel internacional como Martha Valdés (México), Daniel Zappalá (Argentina), Cecilia Barbieri (Chile), entre otros.

Este taller, ha sido un importante espacio de encuentro entre gestores regionales y locales que ha permitido visibilizar un actor que, a veces, aparece ausente cuando se habla de fortalecer capacidades, pues nuestra atención se centra principalmente en el docente. Además, una riqueza de esta experiencia, es que permitió reunir en un mismo espacio de aprendizaje a gestores locales y a directores de escuelas con reconocidas por sus buenas prácticas en educación inclusiva de sus propias jurisdicciones, brindando un sentido de posibilidad fundamental para el compromiso político de los decisores.

Las Escuelas Valora como escuelas referentes para el proceso de educación inclusiva

Durante el desarrollo del taller se otorgó el reconocimiento denominado “Escuela Valora”, creado con la finalidad de reconocer a las escuelas públicas y privadas de distintas modalidades que desarrollan buenas prácticas pedagógicas y de gestión para la atención a estudiantes con discapacidad, y que se han comprometido con un proceso de transformación de sus centros en el marco de la inclusión y la equidad educativa.

La importancia de este reconocimiento radica en que permite visibilizar los grandes esfuerzos que maestros, familias y directores vienen realizando desde hace algunos años por instaurar políticas, culturas y prácticas inclusivas; pero, además, genera espacios de intercambio de experiencias que

permiten aprender de lo avanzado, y brindar mejor asistencia técnica a escuelas que están iniciando su proceso de educación inclusiva.

En este I Taller de Decisores de Políticas Educativas Inclusivas, los directores de escuela se identificaron a sí mismos como decisores fundamentales para el avance de la política de educación inclusiva, y establecieron una red de aprendizaje, que hoy tiene la visión compartida de constituirse al 2021, en una comunidad de aprendizaje que atiende a la diversidad con una educación de calidad.



Compromisos regionales y locales para avanzar hacia un mismo propósito

Como resultado del I Taller de Decisores, se firmó el “Acta de compromiso por la educación inclusiva” la misma que está alineada a la Agenda de Educación 2030 que como país nos hemos comprometido en impulsar.

En esta acta, los decisores tanto de nivel regional como local se comprometieron a incorporar en los planes y programas desarrollados desde las instancias descentralizadas la Agenda de Educación 2030, así como desarrollar acciones de asistencia técnica, promover el incremento de presupuesto, incorporar el enfoque inclusivo en las campañas de difusión y sensibilización involucrando a las familias y a la comunidad, promover una agenda de educación inclusiva regional y nacional e impulsar la recopilación y sistematización de datos estadísticos oficiales sobre los estudiantes con discapacidad.

Es así como estos pasos, vienen generando condiciones para la implementación de políticas de educación inclusiva más exitosas y sostenibles, que parten desde los espacios locales, involucrando a maestros, maestras, directores y directoras de escuelas; espacios regionales y nacionales que brindan soporte asistencia, recursos; hasta los espacios supranacionales, que proporcionan el marco de acción que direcciona las acciones de los actores con un propósito común.

Generar institucionalidad para trabajar a largo plazo con el objetivo de recoger la educación inclusiva como componente clave para formar a la peruana y peruano que todos queremos, no es una tarea más fácil, menos aún en un contexto cambiante y complejo como el que envuelve el sistema educativo. Sin embargo, nos acompaña la certeza de que fortalecer el sistema en sus instancias intermedias y desde la escuela, nos permite si no avanzar más rápido, sí llegar más lejos.

ESTADO DEL ARTE DE LA CERTIFICACIÓN, ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LOS PAÍSES DE LATINOAMÉRICA MIEMBROS DE RIINEE

...23

Pilar Samaniego S.
Especialista en educación, discapacidad y derechos
Ecuador

El dinámico y cambiante debate sobre educación inclusiva responde a su naturaleza humana e inminentemente humanizadora, es un llamado continuo a la reflexión intersectorial y discusión transdisciplinar para generar impacto e incidir en el fomento de condiciones que alienten a las escuelas a moverse hacia una dirección más inclusiva e interdisciplinar, sabiendo de partida que este reto entraña desde su génesis dificultades para el encuentro, el diálogo y la construcción, pero alentados -por otro lado- por el anhelo compartido de vivir en sociedades pacíficas, seguras y productivas. Una mirada a la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad en los países de Latinoamérica miembros de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales –RIINEE, remite a la necesidad de configurar un estado del arte que propicie nuevas elaboraciones que hilvanen diversas fuentes, articulen miradas y orquesten voces.

La investigación se desarrolló bajo la coordinación general de José Alfredo Espinosa, coordinador de la Secretaría Ejecutiva de la RIINEE y de Cecilia Barbieri, especialista senior de OREALC/UNESCO Santiago. El análisis documental privilegió el aporte técnico enviado por representantes de los Ministerios de Educación de: Chile, El Salvador, Costa Rica, México y Guatemala. Se revisó la legislación nacional sobre educación, los informes periódicos de los Estados Partes sobre las medidas adoptadas para cumplir sus obligaciones conforme a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006); los aportes técnicos de varios miembros de RIINEE y las contribuciones temáticas enviadas desde diferentes países. Se consultó fuentes especializadas, entre ellas, publicaciones del Banco Mundial, UNESCO, SITEAL y CEPAL. Para impulsar una amplia participación se difundió una encuesta en-línea que, finalmente, alcanzó a 5.511 personas de las cuales 2.156 cumplimentaron el cuestionario; en su mayoría, profesionales en educación, personas con discapacidad y familiares.

Toda vez que en la revisión documental se encuentra una diversificación en el uso de términos, para unificar criterios y evitar partir de supuestos, los términos se conciben en la esfera de aprendizajes logrados en un marco curricular. Se entiende la certificación como la evaluación del nivel de logro, siendo la confirmación oficial de la conclusión de un programa educativo o de una etapa; la acreditación, como reconocimiento de logros de aprendizajes; la promoción, al acto vinculado con la decisión de que un estudiante pase de un tramo a otro de escolaridad, según los criterios definidos en el marco legal de cada país. La población en edad escolar, comprende el grupo etario menor de 18 años, edad máxima contemplada para la educación gratuita y obligatoria. La educación para necesidades educativas especiales, como aquella que tiene por finalidad la participación y logro de aprendizajes de personas que, entre otras, incluye a quienes están en situaciones de discapacidad, siendo –mayoritariamente- un sistema paralelo con provisión de recursos específicos y

modificaciones, que se realiza de forma individual, en clases separadas dentro de la misma escuela o en otras instituciones educativas (UNESCO-UIS, 2013). Derechos, personas con discapacidad y educación inclusiva se abordan desde la Convención y el marco de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -DESC. La mirada prospectiva se orienta por el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible en el horizonte 2030.

Se ratifica que el binomio discapacidad-pobreza obstaculiza oportunidades educativas, siendo la segregación socioeconómica el reflejo de la desigualdad evidente en los sistemas escolares. El pasado aún presente, da cuenta de un discurso que dista de la legislación y de la práctica en aula, servicios educativos centrados en “formación” laboral, imprecisiones y variaciones relacionadas con: necesidades educativas especiales -NEE, educación especial, integración e inclusión, adaptaciones o adecuaciones curriculares; no se demuestran logros de aprendizajes; y, aún no se conoce el impacto que evidencie autonomía y mejora en las condiciones de vida, la consecución de un trabajo digno, la toma fundamentada de decisiones, etc.

El marco de las políticas educativas, así como sus principios y sus grandes lineamientos se establecen en las leyes generales de educación. En orden cronológico, la más antigua data de 1957 (Costa Rica) y la más reciente fue sancionada en 2012 (Ecuador). Las leyes responden a las expectativas y, en cierta medida, a utopías; su carácter es transformador conforme se implementan. Enfocan la educación como un derecho, tienen carácter progresivo y tienden a incardinarse hacia una educación inclusiva aunque con contradicciones como afirmar que el sistema o subsistema de educación especial tiene “principios inclusivos”. Si bien responden a dinámicas internas, el gran denominador común va en línea con garantizar una educación básica obligatoria y gratuita en términos de acceso, permanencia y continuidad; establecer programas complementarios de salud y alimentación; y, asignar recursos, establecer medidas afirmativas e instituir ajustes razonables. El reconocimiento jurídico es clave porque el enfoque de derechos es posible siempre y cuando esté amparado en el derecho. Una legislación pertinente y contextualizada es un punto de partida, el éxito radica en la implementación, en la efectividad que alcanza la política pública en territorio, y la ejecución o realización a nivel de aula. En términos de presupuesto y recursos, ¿será mejor fijar objetivos intermedios sin obcecarse con un ideario ambicioso, con color político, poco responsable y carente de viabilidad que remite a una desesperanza aprendida (Seligman)?

La realidad se oculta y la acción estatal se dificulta porque en los sistemas de información y registro no se da cuenta sobre prácticas discriminatorias que atentan contra del ejercicio del derecho a la educación, relacionadas -por ejemplo- con género, pertenencia étnica, discapacidad, etc. Tampoco se conoce indicadores del proceso concomitantes a las interrelaciones entre pares, entre estudiantes y docentes, participación de las familias, entre otros.

Las presiones a las que están sometidas las instituciones educativas son variopintas y, en no pocas ocasiones, las sobrepasan. Baste pensar en las múltiples responsabilidades que se ven obligadas a cumplir y que las descoloca de su verdadero eje de actuación. Se ha impelido a los centros educativos a competencias mercantilistas que giran en torno a alcanzar mejores puntajes para obtener recursos o un posicionamiento social, que las aleja de su razón de ser que es educar y del centro de sus acciones constituido por cada estudiante, a quien se ha de descubrir y no encubrir con un número de lista o de una estadística. Se suman variables como la situación y modos de actuación de las familias post modernas que delegan en los centros educativos sus responsabilidades. Habría que agregar: la papelocracia interminable de formas, formatos e informes; la medicalización de estudiantes, la judicialización de la educación y un listado que rebasa el etcétera, etc. En el currículo oculto, el lenguaje que construye el imaginario social lleva a expresiones como: “los incluidos” versus “los regulares”. Se requieren cambios sustanciales para garantizar el acceso, permanencia, tránsito entre grados y niveles, e impulsar la participación y lograr aprendizajes sustantivos que sean debidamente reconocidos.

En educación inicial, las legislaciones, currículos o políticas para primera infancia presentan enfoques inclusivos que contrastan con nociones que culturalmente no han sido superadas, por ejemplo, la noción de cuidado por la de educación. Es muy limitada la información acerca de centros de educación para primera infancia que atienden niñez con discapacidad.

En el nivel primario se observan importantes avances en cuanto a cobertura. La población en edad escolar que no participa del sistema educativo fluctúa entre 5 y 14%, probablemente incluye a estudiantes con discapacidad (UNESCO-TERCE, 2016). Las calificaciones se registran con escalas numéricas y equivalentes cualitativos. Hay una clara tendencia a flexibilizar los ambientes de aprendizaje.

En el nivel secundario, aunque hay cambios en regímenes académicos y nuevas concepciones pedagógicas, subsiste el formato homogéneo, históricamente selectivo y expulsivo. La flexibilización de criterios de promoción, así como las instancias de evaluación más integrales con opciones de recuperación o compensación, encuentra resistencias culturalmente arraigadas. Se observan políticas aisladas o discontinuas. Los avances son todavía lentos para la magnitud de los cambios que se requieren. Hay tensiones irresueltas, pero no estáticas.

La evaluación de estudiantes con discapacidad se centra en las funciones diagnóstica y formativa, con enfoque rehabilitador; es incipiente el acercamiento a una evaluación con carácter promocional con visión prospectiva hacia una educación terciaria. La legislación sobre la certificación, acreditación y promoción de estudiantes con discapacidad, se encuentra en estado embrionario con normativa menor que lleva a confusión o que deja abierta la posibilidad de evasión, al ser numerosa y dispersa, con baja correlación entre sí. Afectan directamente la escasa concordancia entre niveles, así como las respuestas a perfiles de identidad específicos. El sistema educativo, entendido como un proceso de transformación, ha de tener como elementos de salida los resultados de la experiencia educativa que garanticen pertinencia, satisfacción y cohesión social, suficiencia de conocimientos mínimos para una efectiva homologación de estudios que garantice el acceso al nivel terciario y a aprender lo largo de la vida.

Los países de la región dan cuenta de una mayor inversión del PIB en educación, con mejoras en el rendimiento escolar, profesorado de primaria con formación docente y progreso en la proporción estudiantes-docente. No obstante, la variación de indicadores sociales no evidencia un cambio sustancial en la población con discapacidad que mantiene una brecha grande entre los años esperados de escolaridad y los años promedio de escolaridad alcanzados.

Entre las muchas piezas del rompecabezas, aguardan respuestas: deserción, repetición, ausentismo, abandono, sobreedad (extraedad), resignificación del currículo y trayectorias educativas. Se establecen estándares homogéneos para una población heterogénea por naturaleza, se habla de flexibilidad curricular pero se marca medición de resultados para un currículo único; se propone el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, que van de la mano con la singularidad, pero subsisten mecanismos de selección y expulsión; se enfatiza en evaluación docente pero los instrumentos no guardan coherencia ni concordancia con principios de una educación inclusiva; se habla de mejorar la educación pero es mayor el protagonismo que se otorga a las pruebas estandarizadas con sesgos hacia el individualismo y no la individualidad, con resultados que se utilizan como falacias mediáticas que propician el mercantilismo entre instituciones. Es un buen momento para preguntarnos en qué medida los sistemas educativos atraen a la población con discapacidad en edad escolar, si los procesos de evaluación docente estimulan y motivan al profesorado, si las pruebas estandarizadas posicionan aprendizajes y dan cuenta de cómo y con qué los docentes enseñan.

Enhorabuena por los avances logrados que impulsan a enfrentar desafíos que van en línea con un abordaje amplio e integral de inclusión: contar con una información desagregada de calidad,

incrementar cobertura y asegurar la transitabilidad, disponer de una legislación integral, coordinar sistemas de protección y promoción social, lograr una mayor y mejor calidad de la inversión, disponer de sistemas de apoyo efectivos y suficientes, garantizar comunidades de aprendizaje, seguridad y paz, e interconectar el sistema educativo con el mercado laboral.

Desde una perspectiva sociodinámica, se requiere de una masa crítica para dar pasos en firme hacia la certificación, acreditación y promoción escolar de estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad, que aseguren el cumplimiento de las metas del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible E 2030. Esta masa crítica se encuentra en los miembros de RIINEE tanto por su trayectoria y compromiso, cuanto por la gestión en territorio.

LOS DERECHOS HUMANOS EN EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN

Luis Puentes
Responsable de Programa Derechos Humanos y Equidad de Género
AECID, Guatemala

La relación entre desarrollo, cooperación y derechos humanos no ha sido sencilla ni en la práctica evidente. Como dice Anand Grover¹³, a pesar de que ambas empresas tuvieran sus raíces en el mismo conflicto marcado por la Segunda Guerra Mundial y compartieran objetivos comunes, han sido en general proyectos separados hasta una época muy reciente. Clásica también es ya la imagen que el experto australiano Philip Alston¹⁴ propuso en 2005 para comprender el fenómeno y que da título a su trabajo refiriéndose a dos barcos extraños entre sí cuyo destino coincide, pero cuya trayectoria discurre por separado.

La Carta de Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos establecieron una relación inequívoca y un entramado de obligaciones irrefutable como expresión de la solidaridad internacional, ante la realidad producida por los horrores de la segunda guerra mundial invocando la unidad de la familia humana.

Por un lado, la Carta eleva la cooperación y los derechos humanos al nivel de propósito en su mandato (art1, párrafo3), estableciendo que ambos son obligaciones para los Estados (art 55 y 56) y que el respeto universal de los derechos humanos es un objetivo de la cooperación (Capítulo IX). Por otro lado, la Declaración compromete, además de los recursos nacionales, los de la cooperación internacional en la realización de los derechos (art 22) de todas las personas, reconociendo el derecho a un orden internacional donde derechos y libertades se hagan efectivos (art 28). Diferentes circunstancias han hecho que estos postulados normativos hayan tenido muchas dificultades para hacerse efectivos en la realidad, si bien también se han dado oportunidades donde el desarrollo, la cooperación internacional y los derechos humanos han estado más cerca.

Haciendo un recorrido rápido de esta compleja relación a través de la trayectoria histórica de estos conceptos y para los efectos exclusivamente didácticos, podríamos establecer tres grandes escenarios en los que se visualizan factores y desafíos que han podido contribuir o determinar el distanciamiento, el bloqueo o la convergencia entre desarrollo, cooperación y derechos humanos y finalmente traer a colación tres procesos abiertos en el seno de la ONU que pueden contribuir a su integración.

13 Informe de 2011 sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental A/HRC/17/25,

14 Alston, Philip (2005) "Ships Passing in the Night: The Current State of the Human Rights and Development Debate Seen through the Lens of the Millennium Development Goals".

1.-Escenario inicial: Separación y distanciamiento

El primer escenario se caracteriza por un distanciamiento en un contexto de Guerra Fría, marcado por la polarización entre dos bloques de estados confrontados occidental y del Este y la emergencia de otro tercer bloque emergente, diverso y menos cohesionado de estados que salen del proceso de descolonización, llamados también "del tercer mundo" que forman el movimiento de países no alineados. En este contexto la concepción de desarrollo fue muy reducida, economicista, pragmática, centrada en el crecimiento económico¹⁵ y en el PIB, sin dejar espacio para los Derechos Humanos y con ello los elementos de la equidad, la participación, la libertad o la justicia, que se consideraban accesorios y desconectados del progreso o con escaso impacto en la pobreza. Se presumía que maximizar el PNB per cápita y la productividad permitiría el desarrollo social y humano de forma automática, considerándose este último un objetivo derivado del desarrollo, siempre en función del crecimiento económico. De alguna forma los derechos humanos se consideraban como posteriormente indicaba el Informe de Desarrollo humano de 2000 una "recompensa del desarrollo"¹⁶.

Por otro lado, los derechos humanos quedaron fragmentados además en dos bloques de derechos contrapuestos, factor que desarticula aún más si cabe, una eventual convergencia en el desarrollo. En contra de los propósitos iniciales de la Carta de Naciones Unidas no se logró cumplir con el mandato de un solo y único Pacto para cristalizar las obligaciones jurídicas internacionales de los estados y cumplir con el espíritu integrador de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Como dice el experto Arjun K. Sengupta, "la solidaridad de la posguerra dio paso a la guerra fría y en vez de un pacto unificado los derechos fueron codificados en 1966 en dos *pactos internacionales*"¹⁷. Tras casi 20 años de negociaciones muy complejas, que dividieron los derechos en dos bloques¹⁸: los civiles y políticos (DCP en adelante) y los económicos sociales y culturales (DESC en adelante). En esta división perdieron los DESC, obteniendo un reconocimiento limitado durante mucho tiempo por una buena parte de la comunidad internacional que en la práctica los consideraba como meras aspiraciones morales, objetivos o normas programáticas que no otorgaban derechos subjetivos, confundiendo, como puso en evidencia años después Arjun K. Sengupta, derechos humanos con simples derechos legales, sin tener en cuenta que los derechos humanos son anteriores a la ley y no derivan de esta, sino del concepto de dignidad humana. Además "la existencia de los derechos no debe depender de los métodos de realizarlos, sino que, una vez reconocidos como derechos humanos, deben guiar la formulación de métodos para su realización"¹⁹.

A la propia confrontación ideológica entre los bloques occidental y del este que patrocinaban respectivamente los DCP y los DESC, en las negociaciones se introdujo la variable norte-sur, siendo el tercer grupo de países no alineados quienes presionaron para introducir ya en 1960 el concepto de los derechos colectivos, reivindicando el reconocimiento del derecho de los pueblos a la libre determinación, que al final se incluye en los dos Pactos como su primer artículo, tratando de compensar así su ausencia en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Esta aportación es sumamente importante para el posterior reconocimiento del derecho humano al desarrollo que se concretará en las décadas siguientes y que constituye uno de los principales nexos entre desarrollo y derechos humanos. Con todo desde los Pactos establece ya la obligación jurídica de los estados de cooperar

15 E/CN.4/2002/WG.18/2, 20 de diciembre de 2001, IV Informe del experto independiente sobre el derecho al desarrollo, Sr. Arjun Sengupta, Grupo de Trabajo sobre el Derecho al Desarrollo

16 Informe sobre Desarrollo Humano 2000 ***Los DDHH no son, como se ha sostenido a veces, una recompensa del desarrollo. Más bien son fundamentales para lograrlo. Los derechos hacen que los seres humanos sean mejores actores económicos***

17 Estudio sobre el estado actual de aplicación del derecho al desarrollo del experto independiente Arjun K. Sengupta, al Grupo de Trabajo de composición abierta sobre el derecho al desarrollo E/CN.4/1999/WG.18/2, 27 de julio de 1999

18 Los Pactos, el de Derechos Civiles y Políticos y el de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, contaron con 106 votos y 105 votos a favor y ninguno en contra en ambos casos, si bien el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos que se aprobó en esa ocasión conto con 66 votos a favor, 2 en contra y 38 abstenciones.

19 E/CN.4/1999/WG.18/2, 27 de julio de 1999, Grupo de Trabajo de composición abierta sobre el derecho al desarrollo Sr. Arjun K. Sengupta, experto independiente,

para conseguir la plena efectividad de los Derechos que se incluyen en el mismo²⁰. A esto se añadió en 1970 la Declaración sobre los principios de derecho internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los estados de conformidad con la Carta NNUU aprobada por Resolución 2625, que establecía 7 principios, siendo uno de ellos (principio d) cumplir con la obligación de los estados de cooperar entre sí para el respeto universal de los Derechos Humanos y su efectividad.

En esta fase, la separación de los dos tipos de derechos, DCP y DESC, fue la norma y opero en contra de su propia filosofía. Se justificó en la diferenciación de las obligaciones que cada uno de ellos comportaban para los Estados, sin tener en cuenta que ambos emanan de la misma fuente, la dignidad eminente de la persona y que constituyen un complejo integral, único e indivisible. Por un lado, los primeros se identificaban solo con obligaciones negativas que suponían la mera abstención, de alguna forma se concebían como derechos “contra el estado” y estarían sometidas a control judicial. Por otro los DESC se definían solo por sus obligaciones positivas, lo que suponían la adopción de acciones, medidas y prestaciones, pero siempre condicionadas a la existencia de recursos, de carácter progresivo y no justiciables. Durante estos años la inexistencia de recursos fue un pretexto común y “aceptado” para justificar la *falta de priorización* de estos derechos, a pesar de que parte de las acciones que se necesitan para su realización no requieren grandes recursos financieros, sino más bien una buena gestión administrativa, organización y coordinación que depende más de la voluntad política que de medios económicos. De igual forma, los recursos necesarios para el cumplimiento de los derechos humanos, no se limitan a las disponibilidades nacionales, aunque estas sean las fuentes primarias de financiación en un primer término, sino que pueden y deben complementarse con la cooperación internacional de los Estados que están en mejores condiciones para ayudar a cumplir a aquellos que carecen de recursos. Desde esta perspectiva prosperaron también dos enfoques que configuraron la actuación del Estado y que fueron oscilando: el enfoque tradicional de la violación centrado en la protección y vigilancia de las vulneraciones por la vía judicial y legal y asignado preferentemente a los DCP y el enfoque de promoción con una visión más evolucionada y amplia de los derechos humanos que se focaliza en la adopción de medidas para el ejercicio de los derechos y que correspondería a los DESC. La asociación mecánica de obligaciones perfectas atribuidas exclusivamente a los DCP en las que puede determinarse e imponerse al Estado obligaciones precisas para proteger esos derechos o prevenir su violación y por otro lado la asignación de obligaciones imperfectas solo para los DESC, correspondientes a la promoción y que pueden involucrar a otras partes concernidas fue otro axioma superado actualmente dado que en la práctica todos los derechos humanos comportan obligaciones perfectas e imperfectas, para protegerlos y promoverlos.

La división artificial de las categorías de derechos ha venido manteniéndose hasta tiempos recientes por cuestiones funcionales a otros intereses, a pesar de que la evidencia de sus pobres resultados ponía a prueba sus propios postulados, contrarios al principio de unidad esencial de los derechos humanos que resulta de la dignidad de la persona y a la indivisibilidad e interdependencia.

En este contexto la cooperación tendrá un carácter meramente técnico, economicista, percibiéndose a sí misma, con razón o sin ella, como una ayuda neutra, que no involucra los derechos humanos y que concibe la pobreza como un fenómeno despolitizado y en cierta forma inevitable para los países que lo sufren, justificando así una actuación paternalista. Por su parte los movimientos de derechos humanos se centraron sobre todo en los DCP dejando un poco de lado los DESC y contribuyendo de esa forma a quebrar la indivisibilidad esencial de los mismos como complejo unitario derivado de la dignidad²¹.

20 Artículos 11 y 22 Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales.

21 Para un mayor detalle Marco Teórico para la aplicación del Enfoque Basado en Derechos Humanos, Celia Fernandez Aller (Coord) Colección Investigación y Debate de la Red Universitaria de Investigación sobre Cooperación para el Desarrollo 2009

2.- Escenario de primeras aproximaciones. Nuevos enfoques: el derecho humano al desarrollo

El segundo escenario que podemos dibujar viene caracterizado por oportunidades de acercamiento entre Desarrollo y Derechos Humanos. El fin de la Guerra Fría con la caída del Muro de Berlín en 1989, un nuevo orden internacional multilateral con mayor liderazgo de Naciones Unidas, las reivindicaciones y perspectivas de los países del sur y la insatisfacción por los resultados alcanzados con los anteriores enfoques determinaron la construcción de nuevas referencias. En esta etapa es crucial el reconocimiento del Desarrollo como un Derecho Humano y para ello fueron precisos esfuerzos anteriores y posteriores a la histórica Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de 1986, que en el momento de aprobarse no recibió el apoyo de todos los estados. El precedente más importante fue la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos de 1981 que reconocía el derecho al desarrollo como un derecho humano del que se derivan obligaciones jurídicas exigibles para los estados, al ser dicho instrumento internacional un tratado con efectos vinculantes para las partes y con un mecanismo de vigilancia de su cumplimiento la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos. Además, una serie de conferencias y declaraciones internacionales anteriores prepararon el terreno a la Declaración de 1986²².

Aprobada la Declaración de 1986 fueron necesarios esfuerzos posteriores para poder conseguir ampliar y profundizar el consenso necesario para fundamentar su eficacia. Este momento llegó con la II Conferencia Mundial de DDHH en Viena 1993, a la que asistieron casi todos los Estados y donde se apuntaló el reconocimiento universal del derecho al desarrollo reafirmandose en las posteriores cumbres y conferencias.

La Conferencia y Programa de Acción de Viena constituye un hito importante en la aproximación entre desarrollo, la cooperación internacional y derechos humanos al establecer responsabilidades nacionales e internacionales de cooperación para la realización del derecho al desarrollo y por otro lado afirmando contundentemente los principios de indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales) en un complejo único derivado de la dignidad. Se afirma que la comunidad internacional debe propiciar una cooperación internacional eficaz para hacer efectivo el derecho al desarrollo y eliminar los obstáculos que surgen. Además se crea el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos con un mandato específico de seguimiento y apoyo para la realización del derecho al desarrollo que acompañará los esfuerzos de los mecanismos específicos creados para facilitar y supervisar el avance como el Experto independiente sobre el derecho al desarrollo y el Grupo de Trabajo de composición abierta sobre el Derecho al Desarrollo creados en 1998 con el asesoramiento del Equipo especial de alto nivel sobre el ejercicio del derecho al desarrollo (2004), a falta de un auténtico tratado y su correspondiente Comité de vigilancia, cuyo debate sigue abierto. Aunque se objetaba al inicio que la Declaración sobre el derecho al desarrollo no creaba ninguna obligación jurídica para los estados, a diferencia de la Carta Africana que fue desarrollando una acción de vigilancia a través de las comunicaciones²³, llegando a exigir responsabilidades a uno de los estados partes por vulnerar las obligaciones del derecho al desarrollo que fueron además cumplidas²⁴, la Declaración de 1986 tendría la fuerza del consenso y la legitimidad moral como fundamento. En último caso, contiene varios elementos que se reflejaban en las disposiciones de los tratados rela-

22 Primera Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Teherán (1968), la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social (1969), la I Conferencia sobre el Medio Ambiente de Estocolmo (1972) o la Declaración Relativa al Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI) (1974),

23 Comunicaciones de Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos en las causas República Democrática del Congo c. Burundi Rwanda y Uganda (Comunicación N° 227/99, mayo de 2003); Association Pour la Sauvegarde de la Paix au Burundi c. Tanzania y otros (Comunicación N° 157/96, mayo de 2003) y el caso Southern Cameroons (Comunicación N° 266/2003, 26th Activity Report 2009, anexo IV)

24 Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, 4 de febrero de 2010: 276/2003 – Centre for Minority Rights Development (Kenya) and Minority Rights Group International on behalf of Endorois Welfare Council v Kenya.

tivos a los derechos humanos ya existentes, que sí generan obligaciones jurídicas específicas por sí mismos, pudiendo llegar a tener eficacia jurídica por la vía indirecta.

El Derecho al Desarrollo contribuye a la emergencia y reconocimiento del “paquete” de los derechos colectivos, también llamados derechos de la solidaridad o de los pueblos y supone una gran contribución de los países del sur. Promovido originalmente por el movimiento de países no alineados, con una relevante contribución de los africanos, ofrece una visión renovada de los derechos humanos que amplía categorías y ponen en el centro de la discusión otras preocupaciones, necesidades y fenómenos no previstos que exigen respuestas concretas (efectos de un orden internacional desequilibrado, resultados adversos del ajuste estructural, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, la globalización, cambio climático, etc.). Se suponía que, como apunta Philip Alston²⁵, al reconocimiento de derechos, le seguiría la transformación de los correlativos deberes en obligaciones concretas asignadas a sus titulares, sin embargo esto último fue más complejo. El Derecho al Desarrollo, trastoca y hace evolucionar las concepciones del derecho internacional de los derechos humanos preexistentes porque además de trascender el patrón individualista tradicional en la titularidad de los mismos, requiere esfuerzos concertados de cooperación internacional para poder hacerse efectivo. Aunque es un derecho humano más, diferenciado del resto, ostenta un carácter integrador y amplio porque integra a todos los demás. Arjun Sengupta se refiere a él como la “madre de todos los derechos”, que entrañaba derechos individuales y responsabilidades mundiales²⁶. Es su vez un derecho cooperativo y transectorial y promueve la interdependencia e indivisibilidad, evitando el tradicional tratamiento compartimentarizado de los mismos que además de artificial resulta inapropiado por su ineficacia. Puede ser además un derecho individual (ejercido por personas) y colectivo (ejercido por comunidades o grupos), ostentando incluso una dimensión colectiva del derecho cuando solo puede ejercerse en grupo, aunque el titular sea una persona individual.

Por otro lado, la llegada del derecho al desarrollo, también pretende dejar atrás las teorías del desarrollo prevalentes, situando el concepto de desarrollo en parámetros enmarcados por otros límites, los que establecen las fronteras de la realización de todos los derechos humanos. En la Declaración se define el desarrollo como un proceso global, económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos. La configuración del contenido de este derecho y sus estándares ha venido completándose en Conferencias Internacionales y Declaraciones posteriores, como la de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992 que promueve el paradigma de la sostenibilidad en el desarrollo y el principio de responsabilidades comunes pero diferenciadas y posteriores instrumentos y procesos como veremos más adelante.

En esta fase de aproximación entre desarrollo y derechos humanos, también concurren otros factores que promueven la estrecha relación entre ambos. La emergencia de nuevos enfoques sobre la pobreza y el desarrollo, como la elaboración en 1990 del primer Informe de Desarrollo Humano del PNUD que propone el Índice de Desarrollo Humano y que postula un paradigma de desarrollo centrado en las oportunidades y capacidades. El enfoque basado en las capacidades, derechos y libertades (Sen, Nussbaum y Mahbub ul Haq), llevara a incluir los Derechos Humanos en el desarrollo no como elementos instrumentales o meros vehículos para conseguir desarrollo sino como un componente central sustantivo y necesario del mismo. En Latinoamérica fueron determinantes la emergencia de teorías relacionadas con el concepto de Justicia social que luego en Europa tendrían una estrecha correspondencia con los enfoques de la cohesión social. Se empezó a reconocer que

25 P. Alston (ed.), *Peoples Rights*, Oxford University Press, Oxford, 2001 citado en A/HRC/12/27 informe del Experto independiente sobre los derechos humanos y la solidaridad internacional, Rudi Muhammad Rizki.

26 Párr. 66 del A/HRC/15/WG.2/TF/2 24 de febrero de 2010 Informe del equipo especial de alto nivel sobre el ejercicio del derecho al desarrollo, presidente relator Arjun Sengupta.

el crecimiento económico, aunque necesario, no siempre era suficiente, lo que originó un cambio de paradigma del desarrollo hacia el enfoque basado en el desarrollo humano consistente en la expansión de las capacidades y libertades de la persona. La acción pública y políticas especiales de este enfoque apuntaban a modificar los mecanismos sociales y los marcos institucionales vigentes limitados²⁷.

Por otro lado en esta etapa también el sistema universal de protección de derechos humanos se encuentra en proceso de desarrollo y fortalecimiento, adoptándose nuevas Convenciones que reconocen la vinculación necesaria entre el desarrollo y derechos humanos y establecen obligaciones internacionales explícitas de cooperación para los estados. La primera en hacerlo es la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 que afirma la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños. Posteriormente es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) la que desarrollara con mayor detalle los aspectos de la cooperación (entre los Estados, entre los Estados y las organizaciones internacionales, entre las instituciones y con la sociedad civil) habiendo sido propuesta por los expertos como marco de referencia modelo para la interpretación de los otros tratado²⁸. Por su parte los órganos de los tratados también contribuyeron a ese acercamiento, siendo importante destacar la Observación General núm. 3 del Comité DESC de 1990 que abrió toda una línea de interpretación sobre la índole de las obligaciones de los Estados y que se extendió también a otros órganos de vigilancia como el Comité de los Derechos del Niño. El Comité DESC en su labor normativa estableció que son exigibles obligaciones de los estados respecto a la garantía y plena efectividad de los derechos, individual y colectivamente, por medio de la cooperación internacional, interpretando que "hasta el máximo de los recursos disponibles" no solo son los nacionales sino también los de la cooperación internacional.

En esta etapa fue determinante para la cooperación al desarrollo la elaboración conceptual del contenido y alcance de los estándares de los DESC que habían sido considerados, infundadamente, por parte de la comunidad internacional meros objetivos o normas programáticas. Como dice la Experta Independiente sobre los DDHH y la solidaridad internacional, Sra. Virginia Dandan²⁹, la mera entrada en vigor del Pacto sobre los DESC no hacia perfecta ni completa desde el comienzo la comprensión de los Derechos ni su aplicación, y aunque los propios Estados interpretaban y decidían cómo se debían aplicar, fue necesario para su reclamación y realización la labor continuada de las instituciones jurídicas, políticas y los mecanismos de DDHH. En este sentido los órganos de vigilancia de los tratados dilucidaron ciertas materias acuñando conceptos que hoy se encuentran incorporados al acervo del derecho internacional de los derechos humanos como por ejemplo la noción de los derechos básicos (como aquellos cuya cimentación firme es necesaria para que puedan disfrutarse otros derechos)³⁰ siendo uno de ellos el derecho al desarrollo; las obligaciones esenciales³¹, obligaciones básicas mínimas o niveles mínimos esenciales³² que tienen carácter inmediato, son inderogables y no se extinguen en situaciones de conflicto, emergencia o desastre natural y que dan lugar a obligaciones nacionales y de cooperación internacional. Aparece así la noción de umbral

27 Párrafo 6. E/CN.4/2002/WG.18/2, 20 de diciembre de 2001, IV informe del experto independiente sobre el derecho al desarrollo, Sr. Arjun Sengupta, Grupo de Trabajo sobre el Derecho al Desarrollo

28 Párrafo 19 del Estudio del Comité Asesor del Consejo de DDHH sobre la mejora de la cooperación internacional en la esfera de los DDHH (A/HRC/19/74, 29 de febrero de 2012,)

29 Informe de la Experta Independiente sobre los DDHH y la solidaridad internacional, Sra. Virginia Dandan A/71/280 de 3 de agosto de 2016 (parr 27)

30 Término referido por Henry Shue, Basic Rights, Princeton, 1980 referido en el V Informe del experto independiente en el derecho al desarrollo, Sr. Arjun Sengupta, E/CN.4/2002/WG.18/6, 18 de septiembre de 2002

31 La índole de las obligaciones de los Estados Partes (pár. 1 del art.2 del Pacto), 14/12/90. CESCR OBSERVACION GENERAL 3

32 Observación 11 general (párr. 17 a 20). Observación General núm. 14 del Comité DESC (2000) sobre el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud

mínimo internacional que todas las políticas de desarrollo nacionales e internacionales deberían respetar³³; o la definición y delimitación de los términos de la exigibilidad, la justiciabilidad, o procesabilidad, identificando las obligaciones inmediatas como por ejemplo la obligación de no discriminar, que es una de las más importantes del sistema de derechos humanos. En este sentido fueron fundamentales también los seminarios y foros especializados de expertos y expertas de derecho internacional que desarrollaron las bases conceptuales y herramientas en relación con la aplicación efectiva de los DESC, el deber de la cooperación internacional para la realización de los derechos humanos o las obligaciones específicas que se derivan para los estados. Los Principios de Limburg de 1986 y Directrices de Maastricht de 1997³⁴ fueron resultado de estos esfuerzos de la academia. En este último foro además de diferenciar la existencia de obligaciones de conducta y resultado, se estableció la actual tipología que estructura los tres niveles de las obligaciones específicas del Estado en materia de Derechos Humanos y que son adoptadas como estándar a partir de la Observación General num 12 del Comité DESC sobre el derecho a una alimentación adecuada³⁵: obligación de respetar, de proteger y de realizar que incluye a su vez facilitar y hacer efectivo³⁶ siendo hoy día el marco analítico universalmente aceptado para visibilizar, promover y evaluar el cumplimiento de las obligaciones del estado sobre los derechos humanos y sus resultados, tanto a nivel nacional como a nivel extraterritorial como veremos más adelante.

3.- Escenario hacia una convergencia en un contexto de retos complejos: el Enfoque Basado en Derechos Humanos.

El tercer escenario viene determinado por la aparición y desarrollo del Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH) que se asienta en todo el proceso de desarrollo, maduración y consolidación de los estándares de los derechos humanos y particularmente del derecho humano al desarrollo.

Por un lado las diversas cumbres celebradas en los años anteriores, sus declaraciones y programas de acción, confluyeron³⁷ en un esfuerzo integrador y conjunto a través primero de la Declaración del Milenio 2000 con los Objetivos de Desarrollo del Milenio y recientemente a través de la Cumbre del Desarrollo Sostenible 2015 con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles y 169 metas. A este esfuerzo se unen la III Conferencia de Financiación para el Desarrollo de Addis Abeba con su Agenda de Acción y la Cumbre de París sobre el Cambio Climático de 2015, estableciendo todo este conglomerado una Agenda de desarrollo global y ampliada, transformadora, integral e integrada, con una percepción de la pobreza asociada inseparablemente a la desigualdad y vinculada estrechamente con la realización de los Derechos Humanos. No obstante su aplicación es todo un reto pues como afirma el Secretario General de ONU, existen ciertas "lagunas y limitaciones, a las que habrá que prestar especial atención para que la aplicación de la Agenda 2030 se ajuste al derecho internacional de los derechos humanos, incluidos los derechos económicos, sociales y culturales"³⁸.

33 Declaración aprobada por el Comité DESC el 4 de mayo de 2001: Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del PIDESC: la Pobreza y el PIDESC, E/C.12/2001/10 , 10 de mayo de 2001

34 Los Principios de Limburg sobre la Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, del 2 al 6 de junio de 1986 y Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 22-26 de enero de 1997

35 E/C.12/1999/5, CESCR Observación general 12, 12 de mayo de 1999

36 Este marco analítico fue propuesto previamente por el experto noruego de Asbjørn Eide en un estudio encargado por la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías sobre el derecho a la alimentación, presentado en 1987 y publicado en 1989.

37 En 1992 Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Declaración de Río y Programa 21), 1994 Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo y Programa de Acción 1995, Conferencia de la Partes (COP) de la Convención Marco de NNUU sobre el Cambio Climático (Conferencia sobre el Cambio Climático o Cumbre del Clima) 1995 Cumbre sobre Desarrollo Social Copenhague, Declaración y Programa de Acción, 2007 Declaración de las NNUU sobre los derechos de los pueblos indígenas entre otras

38 Informe del Secretario General " Cuestión del ejercicio efectivo, en todos los países, de los Derechos económicos, sociales y culturales" sobre los vínculos que existen entre los derechos económicos, sociales y culturales y el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible A/HRC/34/25, 14 de diciembre de 2016

El nuevo EBDH va emergiendo paralelamente a todos los debates y deliberaciones a propósito de la aplicación del derecho humano al desarrollo y temas conexos y replantea un nuevo examen de los fines y medios de desarrollo. El EBDH coincide con el paradigma propuesto en el enfoque del derecho humano al desarrollo. Amplia el alcance de las teorías del desarrollo preexistentes, aportando valor añadido diferenciado respecto al enfoque de desarrollo humano del escenario anterior. Así lo ha puesto en evidencia en varios estudios el experto independiente sobre el derecho al desarrollo, Arjun Sengupta, en sus informes para Grupo de Trabajo sobre el Derecho al Desarrollo³⁹, donde afirma que el concepto de bienestar del enfoque del derecho humano al desarrollo es más amplio que el de desarrollo humano, ya que incorpora procesos sociales, políticos y culturales en el proceso económico de realización de los derechos y las libertades. Parafraseando a este experto se ha dicho que mientras que el desarrollo humano tiene por objeto la realización de las libertades de la persona al hacer del fomento de sus capacidades el objetivo de las políticas de desarrollo, el EBDH se centra en lo que las personas exigen de la conducta del Estado y de otros agentes para garantizar sus capacidades y libertades, siendo fundamental la *responsabilidad* e incluso la *culpabilidad* para poder asegurar las medidas correctivas y en su caso de reparación. Los objetivos pueden considerarse elementos del desarrollo humano, pero han de realizarse como derechos humanos en toda su dimensión. Incluso el crecimiento de los recursos podría ser un objetivo, pero siempre que se realice de la misma manera en que deben ejercerse todos los DDHH, aplicando los principios y normas del EBDH, lo que posiblemente implicaría reformas en la estructura económica de producción para que se impulse un crecimiento inclusivo y exigiría también un programa de desarrollo e inversiones que no dependiera únicamente de los mecanismos de mercado y estuviera acompañado de cooperación internacional. Por otro lado el enfoque del desarrollo humano se centra en los efectos de diversos tipos de políticas suplementarias y mecanismos sociales, sin detenerse en la forma de conseguirlo, a diferencia del EBDH que toma en consideración no solo los efectos, sino también el modo de conseguirlos. Para ello hay que rendir cuentas y supervisar si los Estados y la comunidad internacional en su calidad de titulares de las obligaciones han cumplido, el primero adoptando políticas y haciendo efectivos los derechos y la comunidad internacional cooperando entre sí y con los Estados para que esas políticas se apliquen y si los procedimientos seguidos por ambos son coherentes con el EBDH. El EBDH convierte los objetivos de desarrollo humano en derechos de las personas y/ grupos y define la responsabilidad de los titulares de obligaciones. De alguna forma traducen las políticas de desarrollo a derechos y obligaciones, lo que cambia completamente la dinámica de relacionamiento entre el Estado y los ciudadanos que ahora son titulares de obligaciones y titulares de derechos con poder para exigirlos. También cambia la naturaleza propia de las políticas públicas que al residenciar derechos, las hace obligatorias y exigibles, repercutiendo en el nivel de eficacia de los resultados finales de bienestar. Además bajo este EBDH, la realización de los DCP es tan importante como la de los DESC, no sólo por el papel instrumental de tales derechos sino también por su papel constitutivo fundamental. Ningún derecho es periférico ni prescindible en este proyecto.

El EBDH emerge con ese nombre en el contexto del proceso de reforma de la ONU impulsado en 1997 por Kofi Annan y responde a la voluntad política de incorporar los DDHH en la estructura, funcionamiento y programación de NNUU. Los postulados originales de este enfoque se originaron en los dos talleres inter-agenciales de Princeton (2001) y Stamford (2003). En esta última reunión surge el denominado "entendimiento común" que establece un marco conceptual esquemático y muy elemental. A partir de ahí se ha ido perfeccionando el marco conceptual íntimamente ligado a la evolución doctrinal del derecho humano al desarrollo y elaborando el desarrollo de un marco operacional para su aplicación en la práctica gracias a multitud de estudios, informes, recomendaciones y observaciones de los mecanismos de derechos humanos de NNUU y regionales, trabajos

39 Informes del experto independiente sobre el derecho al desarrollo, Sr. Arjun Sengupta, al Grupo de Trabajo sobre el Derecho al Desarrollo E/CN.4/2002/WG.18/2, E/CN.4/1999/WG.18/2 y E/CN.4/2002/WG.18/6

de la academia, agencias de desarrollo y expertos y expertas en la materia⁴⁰. Existe por tanto hoy día un cuerpo de doctrina, normas, directrices, metodologías, estudios de caso y buenas prácticas, herramientas, etc. sobre el EBDH que permiten su aplicación en la práctica en las políticas de desarrollo. No obstante, sin la firme decisión política de aplicarlo y las reformas institucionales y políticas correspondientes que lleva aparejado no será posible hacerlo realidad y avanzar.

También la labor normativa continuada de los órganos de los tratados a través del conjunto de recomendaciones y observaciones elaboradas a partir de la vigilancia periódica, ha ido generando un cuerpo de "derecho blando" integrado por normas y estándares que aclaran el significado de los instrumentos y las obligaciones correspondientes así como otras cuestiones relacionadas facilitando la operación del EBDH. En este sentido el Comité DESC ha proporcionado un conjunto de directrices para la cooperación internacional en materia de los DESC, recomendando que la cooperación internacional se centre en las obligaciones básicas de los Estados derivadas del pacto, se focalice en los obstáculos estructurales, aplique los principios de derechos humanos (igualdad, no discriminación, participación y rendición de cuentas, etc.) en sus intervenciones y políticas, apoye la promoción de DESC solo si es compatible con los DCP, priorice el ejercicio de derechos de los grupos desfavorecidos marginados o vulnerables o ayude a los países a que las medidas de austeridad no repercutan en la denegación ni menoscabo de los derechos y si hubiera medidas regresivas fueran temporales, proporcionadas y no discriminatorias.

Entrando en el contenido concreto de este enfoque, su propósito exige la incorporación de los derechos humanos en los objetivos, procesos y resultados de desarrollo y su telón de fondo no es otro que transformar las relaciones de poder injustas desiguales y excluyentes, en todas sus dimensiones (político, económico, social, etc.) para que respondan a los valores, normas y principios de los derechos humanos. Naturalmente esto último hace que la acción no sea propiamente neutral, sino políticamente significativa (no partidaria) y transformadora, capaz de acometer las reformas estructurales necesarias que se requieran en los distintos ámbitos (político, económico, social, comercial, tecnológico, etc.), escala y niveles para llegar a una situación óptima de bienestar enmarcada en el pleno ejercicio en los derechos humanos y la dignidad de todas las personas. La persona pasa de ser objeto a ser sujeto del desarrollo, incluyendo a todas las persona sin discriminación. Su fundamento descansa en las normas y principios del derecho internacional de los Derechos Humanos exigiendo que se cumplan las obligaciones jurídicas que son imperativas para los Estados, abandonando el enfoque de necesidades que venía priorizando la prestación de servicios de carácter facultativo sustituyéndolo por la realización y el ejercicio de los derechos. Reconoce los diferentes roles de los actores que participan en el proyecto común del desarrollo como titulares de derechos a los ciudadanos, titulares de obligaciones al Estado principalmente en tres niveles (respetar, proteger y realizar los derechos humanos) y responsabilidades a otros actores no estatales como empresas, organizaciones, etc. Se basa en el análisis exhaustivo de las causas estructurales, además de las subyacentes e inmediatas, que están detrás de la no realización de los derechos y pone énfasis en el desarrollo de capacidades de los diferentes titulares para cerrar las brechas existentes y permitan que cada cual pueda cumplir su rol. El EBDH además trae aparejado una serie de principios básicos

40 En la literatura española por citar algunos trabajos se pueden destacar: Derechos Humanos y Desarrollo: El Enfoque Basado en Derechos Humanos en la Cooperación al Desarrollo – EBDH de Institut de Drets Humans de Catalunya en 2014, Derecho al Agua y Saneamiento, Guía para la Aplicación del Enfoque Basado en Derechos Humanos, Elena de Luis Romero, Celia Fernández Aller y Cristina Guzmán Acha 2013. El enfoque basado en derechos humanos y las políticas de cooperación internacional, Análisis comparado con especial atención al caso español de la Asociación Pro Derechos Humanos de España y RedEnderechos 2011. Enfoque Basado en Derechos Humanos: evaluación e indicadores de Equipo de ISI Argonauta y RedEnderechos en 2011. La integración del Enfoque Basado en Derechos en las Prácticas cotidianas. Repensar hoy y hablar mañana: Mikel Berraondo y Asier Martínez de Bringas 2011. Marco teórico para la aplicación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Colección de Investigación y Debate de Red Universitaria de Investigación sobre Cooperación para el Desarrollo Cecilia Fernández Aller (Coord) 2009. Guía para la incorporación del Enfoque Basado en Derechos Humanos en las Intervenciones para el Desarrollo, Equipo ISI Argonauta y del Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid, 2008

de Derechos Humanos⁴¹ de necesaria aplicación en toda la actuación, dando tanta importancia a los resultados como a los procesos, Estos principios, aunque pueden variar en su nomenclatura, son el de participación, la responsabilidad, la transparencia y rendición de cuentas, la igualdad y no discriminación, la universalidad, indivisibilidad interdependencia. Uno de los principales mandatos del enfoque es priorizar a las personas que pertenecen a los grupos que se encuentran en condiciones de marginación, vulnerabilidad y exclusión, empoderándolas y poniendo las condiciones para su plena participación.

Algunos otros elementos clave⁴² tienen relación con la delimitación del marco normativo nacional e internacional de DDHH; la identificación de indicadores y puntos de referencia para medir los progresos, el reconocimiento de aquellas obligaciones que tienen un efecto inmediato, la identificación del contenido concreto de las obligaciones de los Estados de respetar, proteger y realizar el derecho así como las obligaciones de conducta (esfuerzo) y resultado (realización) , así como de los derechos negativos y positivos que se derivan y las categorías que compromete (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, calidad, etc.). Además es necesario asegurar en todo momento la participación activa, libre y significativa de las personas y las comunidades, así como la promoción de mecanismos efectivos, transparentes y accesibles de supervisión y rendición de cuentas nacional e internacional, reconociendo la responsabilidad de los países en desarrollo de solicitar asistencia y cooperación internacionales, así como las *responsabilidades que incumben a los países desarrollados en lo concerniente a la realización del derecho en los países en desarrollo*.

El EBDH ha requerido diversas herramientas para su puesta en marcha y aún requiere mayores esfuerzos. Una contribución sustancial es el marco de indicadores que formulo ACNUDH⁴³ para vigilar el cumplimiento de los instrumentos internacionales de DDHH, definiendo tres categorías cuya concurrencia es necesaria en las políticas de desarrollo: a) estructurales, b) de proceso y c) de resultados. La importancia de los datos y la información estadística y el tratamiento de los mismos desde los principios de derechos humanos es crucial.

Diversos estados y sus agencias de cooperación y desarrollo han hecho esfuerzos por incorporar este enfoque en sus políticas en diferentes niveles, con mayor o mejor determinación y éxito. En este sentido algunos de los países que hicieron una apuesta temprana por este enfoque fueron Canadá, Reino Unido y Suecia que participaron en el entendimiento común de Stamford de 2003, además de Alemania, Austria, Dinamarca, Noruega, Suiza u Holanda. España que se han ido sumando progresivamente. España además de reconocer en su política de cooperación los Derechos Humanos como prioridad, ha ido dando pasos en el proceso de incorporación del EBDH en sus instrumentos de política desde el año 2005 en su segundo, tercero y cuarto Plan Director, en las Estrategias Sectoriales incorporando los Derechos Humanos transversalmente y en ciertos instrumentos de planificación y evaluación y cuenta actualmente desde el año pasado con un Manual específico para la aplicación del EBDH para toda las intervenciones de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) que será de gran ayuda para dar pasos en su aplicación práctica por parte de los numerosos los actores de la política española de cooperación.

41 IV Informe del experto independiente sobre el derecho al desarrollo, Arjun Sengupta, al Grupo de Trabajo sobre el Derecho al Desarrollo, 20 de diciembre de 2001, E/CN.4/2002/WG.18/2

42 Informe del Relator Especial del Derecho a la Salud (A/62/214, párr. 71):

43 Informe sobre los indicadores para promover y vigilar el ejercicio de los Derechos Humanos de OACNUDH (HRI/MC/2008/3, 15 de mayo de 2008) y posterior publicación en 2012 por OACNUDH "Indicadores de Derechos Humanos, Guía para la medición y aplicación" (HR/PUB/12/5)

4.- Escenario de integración del desarrollo, cooperación y derechos humanos en los actuales procesos abiertos ante nuevos retos

Para finalizar se pueden mencionar tres procesos abiertos actualmente que tratan de integrar desarrollo, cooperación y derechos humanos y dar respuesta a dilemas y desafíos actuales. Estos son, los avances en los debates y acuerdos sobre el derecho humano al desarrollo en el marco del Grupo de Trabajo de Naciones Unidas, el examen periódico universal y el proyecto de reconocimiento futuro del derecho a la solidaridad impulsados por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

En cuanto al derecho humano al desarrollo, además de lo adelantado más arriba, en estos años se ha llegado a una definición más precisa y ampliada, matizando que se trata de un proceso en el que pueden desarrollarse todos los derechos y libertades y que debe ejercerse de forma que se garantice la participación efectiva, la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos, el derecho a la distribución justa de los beneficios, el cumplimiento de las obligaciones de los Estados mediante medidas nacionales e internacionales, la cooperación internacional y el respeto tanto a los DCP como a los DESC. En esta definición es importante entender que no se trata de una suma de "realizaciones" de varios derechos separados sino que su valor agregado es su ejercicio conjunto tomando en cuenta su influencia recíproca. Por ello la realización del derecho al desarrollo no puede representarse en un solo acto, sino que constituye un genuino proceso. La imagen que se ha propuesto como símil para graficar este derecho ha sido la de un "vector" compuesto por varios elementos incluidos todos y cada uno de los DESC y DCP, además de las tasas de crecimiento del PIB y otros recursos financieros, técnicos e institucionales que permiten el mejoramiento del bienestar de la población entera y la realización de los derechos que deban reivindicarse. En este esquema el avance del derecho al desarrollo supone que la mejora en la realización unos derechos no comprometa la violación o regresión de los otros.

El Grupo de Trabajo sobre el Derecho al Desarrollo, ha venido trabajando varias iniciativas y propuestas en función del difícil contexto actual y las dificultades de llegar a consensos. Además de definir con mayor precisión el desarrollo, su trabajo se ha dirigido a encontrar fórmulas para poder facilitar su aplicación.

A finales de los 90 propuso un modelo escalonado de desarrollo para hacer su realización viable, a través de la elaboración de contratos o pactos de desarrollo que focalizaran los recursos y prioridades iniciales en un conglomerado selectivo de derechos. También propuso, debatió y estableció los principios que sustentan el derecho al desarrollo, siendo estos la igualdad, participación, transparencia, rendición de cuentas, no discriminación, equidad, imperio de la ley y el buen gobierno y cooperación internacional⁴⁴.

A partir del 2005 su trabajo se ha focalizado en examinar diversas alianzas mundiales para el desarrollo que pudieran responder al octavo Objetivo de Desarrollo del Milenio en el marco del ejercicio del derecho al desarrollo para poder elaborar unos criterios que hicieran posible la evaluación del avance de las mismas en el logro de resultados del derecho al desarrollo⁴⁵. El examen abordó una amplia representación de alianzas en las que participan los mecanismos con responsabilidad en el derecho al desarrollo a las que se les aplicó los criterios iniciales en los ámbitos de la ayuda, el comercio, la deuda, la transferencia de tecnología, el sector privado y el buen gobierno mundial. A

44 E/CN.4/2002/WG.18/2, E/CN.4/2005/25, E/CN.4/2002/WG.18/6 y Resolución 2005/68 de la Comisión de Derechos Humanos

45 Entre las alianzas que se examinaron fueron el Mecanismo de examen entre los países africanos (APRM); Examen mutuo de la efectividad del desarrollo de la Comisión Económica para África de las NU (CEPA) y el CAD-OCDE en el contexto de la Nueva Alianza para el Desarrollo de África (NEPAD) ("Examen mutuo" o MRDE); la Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo; y el Acuerdo de Asociación de Cotonou entre UE y África, el Caribe y el Pacífico (Acuerdo de Cotonú), añadiéndose posteriormente otros relacionados con VIH, Medio Ambiente, Alivio a la deuda, etc (E/CN.4/2005/WG.18/TF/3, 8 de diciembre de 2005; A/HRC/8/WG.2/TF/2, 31 de enero de 2008A/HRC/12/WG.2/TF/2, 17 de junio de 2009

partir de 2009 se inicia un proceso más sistemático para estructurar una propuesta final de atributos, criterios y subcriterios operacionales, con los correspondientes indicadores para precisar el contenido normativo del derecho al desarrollo y evaluar su avance en su realización, tomando en cuenta los retos que deberían tener atención preferente en el contexto del derecho al desarrollo y la disponibilidad de metodologías y datos. La propuesta se presentó al Consejo en 2010⁴⁶ generando diversos debates y procesos de consulta y consenso, proceso que aun encuentran abiertos y sin haber llegado a una propuesta final definitiva. Los tres atributos o componentes del derecho al desarrollo son 1.-desarrollo global centrado en el ser humano, 2.-entorno propicio (procesos de participación en materia de DDHH,) y 3.-justicia social y equidad. Cada uno de estos atributos tiene una serie de criterios y subcriterios asociados y estos últimos a su vez llevan asignados tres tipos de indicadores: estructurales, de proceso y de resultados, referidos respectivamente al compromiso, a las normas y principios de DDHH (participación, responsabilidad y transparencia) y a los resultados de la distribución (distribución equitativa de los beneficios y las cargas del desarrollo). La propuesta además establece una estructura de responsabilidades colectivas o individuales derivada de los instrumentos internacionales en tres esferas de actuación: a) actuando conjuntamente (en alianzas mundiales), b) individualmente con efectos en su propio territorio o c) individualmente cuando produce efectos en otros territorios (responsabilidad extraterritorial).

El objetivo de todo este proceso, una vez se llegue a una propuesta final es su inclusión en unas directrices o bien un instrumento jurídicamente vinculante, dado que sigue vigente la intención de contar en el futuro con un tratado y su correspondiente un órgano de supervisión y vigilancia. En este sentido algunas opiniones ya han expresado que hasta que ese momento llegue, sería recomendable ampliar el contenido de la Declaración de 1986 actualizando e enriqueciendo su contenido con algunos desarrollos y consensos alcanzados y seguir trabajando en instrumentos y herramientas prácticas para facilitar y medir la realización de este derecho.

Otro mecanismo que es necesario mencionar y que está consiguiendo la convergencia entre los ámbitos de la cooperación y el desarrollo y los Derechos Humanos, ha sido el *examen periódico universal* establecido por el Consejo de Derechos Humanos en el 2007 como un instrumento de carácter cooperativo para ayudar a los estados a cumplir sus obligaciones de derechos humanos y alcanzar mayores cuotas de su realización efectiva. Actualmente ya cuenta como experiencia haber culminado dos ciclos de examen, siendo uno de sus principales desafíos mejorar el sistema de seguimiento de las recomendaciones, centrado en buscar un enfoque global de las políticas e inversiones de desarrollo relacionadas desde la perspectiva de los derechos humanos, proporcionando este mecanismo una oportunidad de fomentar la cooperación internacional en esta materia.

Finalmente no podemos dejar de referirnos a otro proceso de convergencia puesto en marcha por la Comisión de Derechos Humanos desde el 2005⁴⁷ fecha en el que estableció el mandato del Experto independiente sobre los DDHH y la solidaridad internacional con el propósito de preparar un proyecto de declaración sobre el derecho de los pueblos a la solidaridad internacional para que estuviera listo en 2017. A este proceso se suma los diferentes debates y trabajos encargados por el Consejo de Derechos Humanos a su Comité Asesor⁴⁸ y al ACNUDH⁴⁹ sobre las formas y medios para fortalecer la cooperación internacional en la esfera de los derechos humanos.

46 A/HRC/15/WG.2/TF/2/Add.2, 8 de marzo de 2010 Adición, Criterios y subcriterios operacionales del derecho al desarrollo

47 En realidad el inicio fue el encargo de la Subcomisión de Promoción y Protección de los DDHH a Rui Baltasar Dos Santos Alves de la preparación de un documento de trabajo sobre la cuestión de los DDHH y la solidaridad internacional (E/CN.4/Sub.2/2004/43).

48 A/HRC/19/74, Estudio del Comité Asesor del Consejo de DDHH sobre la mejora de la cooperación internacional en la esfera de los DDHH, A/HRC/26/41, Informe de investigación del Comité Asesor del HRC sobre los medios de fortalecer la cooperación internacional en la esfera de los DDHH, A/HRC/31/81

49 A/HRC/23/20, Seminario sobre el fortalecimiento de la cooperación internacional en la esfera de DDHHA/HRC/31/81, Fortalecimiento de la cooperación internacional en la esfera de los DDHH

La iniciativa logra vincular la cooperación a derechos humanos en un marco conceptual amplio, proporcionado por el principio de solidaridad de los pueblos. La solidaridad internacional no se limita a la cooperación internacional, la ayuda, la caridad o la asistencia humanitaria, incluye también la sostenibilidad de las relaciones internacionales, incluidas económicas, la coexistencia pacífica de todos los miembros de la comunidad internacional, las alianzas en condiciones de igualdad y el intercambio equitativo de beneficios y cargas. Según la experta, debe entenderse como la convergencia de intereses, propósitos y acciones entre los pueblos, las personas, los Estados y sus organizaciones internacionales, con el fin de alcanzar objetivos colectivos que requieren la cooperación internacional y una acción conjunta para fomentar la paz y la seguridad, el desarrollo y los derechos humanos. Si bien la cooperación internacional es un mecanismo clave para la solidaridad internacional, los dos conceptos no tienen el mismo significado.

En este proceso se ha generado un debate acerca del complejo contexto actual caracterizado entre otros aspectos por un proceso de globalización del comercio y capitales, la interdependencia de las relaciones comerciales, económicas y sociales entre los pueblos y la aparición de un sector privado transnacional, a veces más poderoso que algunos estados, lo presenta desafíos que exigen una mayor coordinación y una toma de decisiones colectivas en el plano mundial además de replanteamiento de algunos conceptos para responder a la situación. El papel del Estado se reduce cada vez más y con ello su capacidad para cumplir con las obligaciones y hacer efectivos los derechos humanos, adquiriendo un rol cada vez más relevante la cooperación internacional para apoyar a través de la acción colectiva de los Estados con medidas de solidaridad reactiva y preventiva⁵⁰.

En este sentido se replantean por un lado las responsabilidades de derechos humanos de los actores no estatales particularmente de las empresas, así como la de las organizaciones e instituciones financieras internacionales FMI, BM y OMC dado el poder que algunos de estos actores tienen en la determinación de las políticas públicas de desarrollo y su impacto en los derechos humanos, sin llevar necesariamente aparejada responsabilidad ni control alguno por los efectos adversos que pueden llegar a producir. Se abre así el debate las obligaciones extraterritoriales y del deber de debida diligencia, vinculándose con el proceso que está llevando a cabo el Grupo de Trabajo sobre la cuestión de los derechos humanos y las empresas transnacionales y otras empresas en la implementación de los Principios Rectores sobre las Empresas y los Derechos Humanos: Puesta en Práctica del Marco de las Naciones Unidas para “Proteger, Respetar y Remediar”⁵¹. En relación con la responsabilidad extraterritorial de los Estados por sus obligaciones en materia de derechos humanos e independientemente de si se tratan de derechos DCP o DESC, varios órganos de supervisión internacional y regional mantienen que estas obligaciones no pueden detenerse en las fronteras territoriales⁵² y se deben enmarcar en la misma tipología tripartita que las obligaciones de los Estados a nivel nacional, a saber, respetar, proteger y hacer efectivo (o ayudar a hacer efectivo para ser más preciso)⁵³.

En este escenario el principio de coherencia y la coordinación integran parte de las responsabilidades de los estados al promover sus políticas. En este sentido es necesario recordar que son los derechos humanos el criterio principal que debe estar al centro de todas las políticas de desarrollo para que ninguna de ellas tenga un impacto negativo sobre los mismos y acaben socavando la

50 A/HRC/29/35, Informe de la Experta Independiente sobre los derechos humanos y la solidaridad internacional, Virginia Dandan, Concepto de solidaridad internacional

51 A/HRC/17/31

52 En el informe del Relator Especial sobre el derecho a la alimentación, Jean Ziegler, (E/CN.4/2005/47) se afirma que a diferencia de los DESC, los instrumentos internacionales de los DCP contenían limitaciones explícitas territoriales y jurisdiccionales de las que se deducía que no existían obligaciones más allá del territorio nacional, cuestión que fue superada por los órganos de supervisión, lo que supone que todos los derechos humanos hoy día pueden proyectar obligaciones extraterritoriales.

53 Observación General N12, para. 36 (E/CN.4/Sub.2/1999/12)

40 ..

dignidad humana. Esta primacía se reconoce en la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia de Viena de 1993 al establecer que los derechos humanos son la primera responsabilidad de los gobiernos.

INICIATIVA POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y NO DISCRIMINATORIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Fabiana Vezzali
Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

En esta ponencia, queremos presentarles el Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI) y algunas de sus iniciativas con miras a ampliar el diálogo con los y las participantes de este encuentro e intercambiar conocimientos y experiencias.

La creación del OREI parte del reconocimiento de que la promoción de la educación inclusiva es uno de los ejes fundamentales para una transformación hacia sociedades más justas, dignas e igualitarias. El Observatorio Regional de Educación Inclusiva tiene como objetivo ofrecer una comprensión del panorama educativo en América Latina y el Caribe, que tome como eje el principio de la no discriminación, de la inclusión y de la promoción de una cultura de derechos humanos y de paz. Están en pauta desafíos y violaciones al derecho a la educación, pero también posibilidades y experiencias inspiradoras. Asimismo, desde su lanzamiento en el 2015, el OREI se propone ser uno de los mecanismos de seguimiento de la implementación de la Agenda de Desarrollo 2030 y del Marco de Acción para la Educación 2030 en nuestra región, particularmente en lo que toca a la educación inclusiva, elemento central y transversal del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

El Observatorio tiene su página web como expresión pública en la cual se reúnen información y análisis sobre los sistemas educativos, con énfasis en las temáticas de la no discriminación y de la educación para la paz. Se la estructura para dar seguimiento a leyes, políticas y prácticas de la educación inclusiva, a través de la difusión de materiales, noticias, entrevistas y artículos de opinión.

Además de su proceso continuo de producción de contenidos, el Observatorio tiene como propósito constituirse como una plataforma de participación, intercambios y construcción colaborativa de reflexión y referencias sobre el tema, contribuyendo para ampliar la voz de los grupos más vulnerables de nuestra sociedad. Igualmente, el OREI quiere fomentar alianzas para impulsar acciones y proyectos que contribuyan con el debate público respecto a los varios aspectos que amenazan o garantizan la promoción de una educación verdaderamente inclusiva en América Latina y el Caribe.

Primeros pasos

En su histórico, el OREI empieza a ser concebido en noviembre del 2008 durante la 48° Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, en Ginebra. Entre las recomendaciones finales de aquel encuentro se destacó la necesidad de avanzar hacia la puesta en funcionamiento de un observatorio de educación inclusiva en nuestra región. Esa Conferencia representó una oportunidad única para el debate en torno a una visión ampliada de la educación inclusiva. Representantes de más de 150 Estados junto con organizaciones de la sociedad civil coincidieron en que la educación inclusiva “se puede ver como un principio rector general para fortalecer la educación para el desarrollo sostenible, la educación permanente para todos y la igualdad de acceso de todos los niveles de la sociedad a las oportunidades de aprendizaje”.

Para llevar adelante el Observatorio, se alían un conjunto de organizaciones que tienen actuación a nivel regional, pertenecientes al sistema de Naciones Unidas, al Iberoamericano o que representan organizaciones de la sociedad civil. Es así que se articulan Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), la OREALC/UNESCO Santiago, el IPE UNESCO Buenos Aires, el IBE UNESCO Ginebra, UNICEF, CEPAL y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Como primera actividad del OREI, la CLADE publicó en el 2013 la "Consulta Regional sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos", con el objetivo de entender cuánto responden a estos tres principios las políticas educativas de la región, si promueven los derechos, la paz y la convivencia democrática, desde la legislación hasta las prácticas, currículos y formación docente. El propósito era, además de sistematizar importante información para el OREI, poner en práctica los principios que guiarían el Observatorio de manera permanente: la Consulta se produjo a partir de distintas voces, incluyendo la comunidad educativa.

En 2015, se lanza públicamente el OREI en un evento en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en Tegucigalpa, capital de Honduras. El evento tuvo como anfitrión nacional el Foro Dakar Honduras, miembro de la CLADE en el país. Distintas organizaciones que representan a las mujeres, pueblos indígenas, personas LGBTI y personas con discapacidad, estudiantes y docentes, autoridades y representantes de organizaciones internacionales participaron en este lanzamiento.

Iniciativas hacia el futuro

Para darle seguimiento a la implementación de la Agenda de Educación 2030 en la región, además de la actualización constante de la página web, las organizaciones que impulsan el OREI producirán síntesis periódicas y un balance anual a ser ampliamente diseminado, incluso a autoridades de los Poderes Ejecutivo y Legislativo de los países y a autoridades de Naciones Unidas. En estos balances, el OREI quiere contribuir al debate sobre la inclusión y la no discriminación en nuestros sistemas educativos, articulando aportes y puntos de vista de un conjunto representativo de actores de la sociedad civil con actuación a nivel regional. El primer informe anual será presentado en la reunión regional de ministros y ministras de Educación que tendrá lugar en Bolivia en junio del 2018.

Asimismo, se puede destacar dos acciones específicas impulsadas por el Observatorio en el 2017. La primera es una consulta en línea a la sociedad civil sobre la implementación del artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la región. La Convención completó más de diez años de su aprobación y aún no se han garantizado los derechos de un gran número de personas con discapacidad en los países.

En ese sentido, se propone impulsar una campaña de concientización y de comunicación sobre la educación inclusiva, en diálogo con los Estados, las comunidades educativas y las organizaciones de la sociedad de civil, con el objetivo de incidir por el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho y la promoción de una educación garante de derechos.

La consulta podrá colaborar con el monitoreo realizado por la ciudadanía respecto a la actuación de los Estados en este tema, encontrando las brechas y desafíos para la realización del derecho a la educación para todas las personas, así como orientando futuras acciones de movilización e incidencia política.

La segunda actividad es la realización de un seminario virtual sobre igualdad de género en la educación en América Latina y el Caribe. Se pueden verificar en nuestra región retrocesos en la cuestión de género en muchos países, lo que refuerza la importancia de poner de relieve la defensa de la igualdad y de los derechos humanos, principalmente en el marco de la revisión del ODS 5 (Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas) como uno de los Objetivos

que se analizarían en el 2017 en el Foro Político de Alto Nivel de Naciones Unidas (*High Level Political Forum* –HLPF, por su acrónimo en inglés), la plataforma internacional para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los ODS.

El ámbito educativo es uno de los espacios donde frecuentemente se encuentran situaciones de discriminación y violencia, lesionando el derecho a la educación y reforzando los estereotipos y desigualdades existentes en nuestras sociedades. En ese sentido, las niñas y mujeres, así como las personas lesbianas, gay, bisexuales, trans, intersex y queer (LGBTIQ), pueden verse aún más afectadas por estas situaciones cuando confluyen de forma interseccional múltiples factores de vulnerabilidad y riesgo de discriminación asociados, incluyendo, origen étnico racial, estatus migratorio, discapacidad, ubicación geográfica, edad, situación de pobreza, entre otros.

El seminario virtual tiene como objetivo contribuir al debate respecto a la garantía del derecho a la igualdad de género en y desde la educación, entendiendo como elementos necesarios para realizar este derecho: la superación del patriarcado, la promoción de derechos iguales entre hombres y mujeres, así como la promoción del derecho a la identidad de género y orientación sexual. Se propone discutir esa problemática desde tres ejes: violencia y discriminación en la educación; exclusión educativa y políticas de promoción de las trayectorias escolares; y cambios curriculares y prácticas docentes inclusivas. Estas cuestiones serán abordadas teniendo en cuenta las distintas maneras de violencia y discriminación que afectan a niñas, niños, mujeres, hombres y personas LGBTIQ.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN CON TIC

Sergio García Cabezas
Doctor en Educación y Experto en TIC, España

El hecho de que las TIC de un tiempo a esta parte han invadido nuestra sociedad, vidas y por ende, nuestro sistema educativo, no es ningún secreto. Es inevitable el obviar la presencia masiva de las TIC en la sociedad actual. Hay autores que incluso definen estos profundos cambios en la ciencia y la comunicación a finales del siglo XX como una tercera revolución industrial, la de las TIC (Tello, 2007). Esta revolución, junto con el imparable avance de la globalización, ha sentado nuevas bases en una economía y sociedad caracterizada por el papel fundamental que la información y el conocimiento tienen en todas las actividades humanas, así como en cualquier transformación social.

Las TIC plantean en su definición básica cuestiones que tienen mucho que ver con la comunicación. Estas cuestiones además de al ámbito educativo se pueden perfectamente aplicar al ámbito de las organizaciones. Las TIC están presentes en múltiples ámbitos de la vida, desde el comercio y la educación a la ciencia, el entretenimiento o la defensa. La literatura ha definido las TIC de diversas formas, pero en estas definiciones se repiten distintos conceptos como vamos a ver a continuación. Estos conceptos son:

- Procesamiento de la información
- Acumulación de la información
- Intercambio de información
- Sistemas de información
- Alcance global
- Acceso al conocimiento
- Multidirección de la información
- Informática y multimedia

Por ejemplo, podríamos definir las una forma muy sucinta aludiendo a éstas como aquellas que giran en torno a la informática, la microelectrónica, la multimedia y las comunicaciones (Cabero, Barroso, Romero, Llorente, & Román, 2007). Estas tecnologías facilitan en gran medida la labor de casi cualquier profesional, ya que estos requieren información para llevarlas a cabo, un preciso proceso de ésta y, muchas veces, la comunicación con otras personas y profesionales. Esto es lo que nos permiten las tecnologías de la información y la comunicación (Marquès, 2001):

- Acceder a cualquier información
- Procesar todo tipo de datos
- Canales de comunicación inmediata. Estos canales pueden ser: o Síncronos. o Asíncronos.
- Automatización de tareas
- Interactividad
- Almacenamiento de información
- Homogeneización de los códigos que se utilizan para el registro de la información

La existencia de Internet permite que un individuo pueda comunicarse, prácticamente en tiempo real, con cualquier parte del mundo, estableciendo procesos bidireccionales de tránsito de información, cuya representación interconectada asemeja al de las conexiones cerebrales (Cabezas & Alonso, 2015).

Ya Durkheim hablaba sobre que, en una sociedad antigua y simple con una división del trabajo simple y limitada, los individuos son intercambiables, siendo la conciencia colectiva lo que genera una sensación de pertenencia a esa sociedad. En cambio, la sociedad actual es muy diferente. La tecnología y la gran y variada división del trabajo hacen que los individuos sean interdependientes entre sí. Cuando hablamos de esta nueva sociedad, habría que preguntarse si estos individuos disponen de conciencia social propia o no. La influencia de Internet y su uso no sólo afectan, como veremos a continuación, a todos los ámbitos; además de afectar a las categorías mentales y a los modos sociales, hacen que la nueva sociedad TIC sea algo enorme y trascienda el espacio al poder transmitir de una forma eficaz mensajes a las masas por medio de las redes sociales (Javaloy, Espelt, & Cornejo, 2001).

Todo esto es esencial aplicarlo a las organizaciones ya que la tecnología nos va a servir para poder ejecutar nuevas formas de comunicación, ahorrando costes y planteando plataformas más seguras y más competitivas. La mayor parte de grandes empresas como Microsoft, Alphabet o Amazon están originando servicios gratuitos para centros educativos y grandes organizaciones no gubernamentales y sin ánimo de lucro que potencian la capacidad de comunicación de éstas. Entre estos servicios destaca el primero, Microsoft, por su seguridad y capacidad colaborativa (Lipsitz, 2014).

No obstante, ese progreso no llega a todas las capas sociales por igual, existiendo sectores en los que este avance no cala. Esto supone un desnivel muy grande en el acceso y uso de las TIC. A este desnivel se le llama brecha digital o digital divide. Las grandes organizaciones supranacionales tienen que tener cuidado con este fenómeno, especialmente las que engloban a regiones con una desigual introducción de la tecnología. El término "brecha digital" fue uno de los primeros que acompañaron al impacto de las TIC en la sociedad, produciéndose una diferencia de inicio en la oportunidad de desarrollo de poblaciones o partes de la sociedad, que provocó que se estableciera una distancia entre la gente que tiene acceso a estas tecnologías y la que no. Pero no sólo se produce una brecha digital; ésta viene también acompañada por otra desigualdad más preocupante si cabe: la brecha cognitiva. Esta última va acumulando los efectos de la brecha digital, del acceso a la información, de la peor educación, etc., planteando un desafío aún más grande para la sociedad del conocimiento (Tello, 2007).

Estos problemas asociados a la brecha digital organizacional pueden resolverse desde modelos que toman tres grandes pilares: infraestructuras, habilidades digitales y contenido-comunicación-servicios (Peña-López, 2010). A su vez cada una de estas perspectivas tiene dos componentes claves para procurar alcanzar los objetivos que se plantean desde cada mirada. La infraestructura requiere del hardware, software y la conectividad, elementos básicos y necesarios, representados recientemente por los equipos como laptops, ordenadores de escritorio o los sistemas operativos y programas para su operatividad, al igual que la conexión a Internet o redes internas. Otro elemento clave de la infraestructura es la asequibilidad, que precisa que haya una dotación por parte de las instituciones oficiales del Gobierno en aquellas instituciones con poca capacidad para proveerse del equipamiento por sí mismas, de manera que su limitación al acceso a las TIC se vea reducida. Como hemos visto antes, las grandes empresas tecnológicas como Microsoft nos pueden ayudar a esta cuestión.

El segundo pilar (las habilidades digitales) requiere de la conjunción de alcanzar un nivel de alfabetización digital y un entrenamiento para éste. Hay que recordar que un nivel de alfabetización digital adecuado se logra con la habilidad de usar tecnologías digitales, herramientas comunicaciones y de redes para ubicar, evaluar y crear información. Igualmente, se obtiene cuando se alcanza

la habilidad de entender y usar la información en múltiples formatos dentro de un gran rango de fuentes disponibles, así como las destrezas para llevar a cabo tareas cuando se está en un ambiente digital. Este nivel se adquiere a través del entrenamiento o formación digital, del cual forman parte importante los miembros de la organización, como ya se ha dicho. La formación, bien sea formal o informal, dentro o fuera de la organización, fomenta el desarrollo de competencias digitales y computacionales útiles.

El otro bloque integrante del modelo de Peña-López, el referido al contenido, comunicación y los servicios, está relacionado con los recursos tecnológicos representados por el material educativo digital, tales como manuales, libros electrónicos, foros, wikis, blogs, material interactivo, etc., y con la denominada pedagogía electrónica, que envuelve un cambio de paradigma en cuanto a la metodología empleada en los procesos donde sea preponderante la transmisión de conocimientos a través del empleo de los canales digitales de las TIC.

En este sentido es reseñable destacar ciertos acercamientos al uso de plataformas de comunicación en grandes organizaciones como cuando definimos el triángulo de la plataforma, e-learning y comunicación con conceptos como los vistos de tecnología, contenidos y servicios. Es muy importante la necesidad de resaltar, como ya se ha hecho, que las tecnologías, los recursos, las plataformas y los métodos pedagógicos no son el fin último, sino los medios por los cuales es posible alcanzar el objetivo que se persigue: aumentar el conocimiento y la formación (G. Cabezas, 2016).

Bibliografía

Cabero, J., Barroso, J., Romero, R., Llorente, M. C., & Román, P. (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Retrieved from http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/nuevas-tecnologias-aplicadas-a-la-educacion/Course_listing

G. Cabezas, S., & Alonso, C. (2015). Gamificación en entornos educativos universitarios. *Comunicación y Pedagogía*, 281–282.

G. Cabezas, S. (2016). *Entornos aumentados de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.

Javaloy, F., Espelt, E., & Cornejo, J. M. (2001). Internet y movimientos sociales : un enfoque psicossocial. *Anuario de Psicología*, 32(2), 31–37.

Lipsitz, J. (2014). The Total Economic Impact Of Microsoft Office 365. Cambridge: Forrester Research. Retrieved from [file:///C:/Users/sergiotic/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/office 365 tei.pdf](file:///C:/Users/sergiotic/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/office%20365%20tei.pdf)

Peña-López, I. (2010). De los portátiles a las competencias: Superación de la brecha digital en la educación. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 7(1), 1–52. Retrieved from http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_pena/v7n1_pena

Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital : su impacto en la sociedad de México. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2).

ANEXOS

PROGRAMA DE TRABAJO

LUNES 7 DE NOVIEMBRE DE 2016

- 09.00 – 09.30 **ACTO DE INAUGURACIÓN**
- 09.30 – 10.00 **PRESENTACIÓN**
Presentación de asistentes, del plan de trabajo de las Jornadas y de actuaciones realizadas en 2016.
- José Alfredo Espinosa, Responsable de la Secretaría Ejecutiva RIINEE.
- 10.00 – 10.30 **PONENCIA INAUGURAL (VIDEOCONFERENCIA)**
“Hacia un enfoque de la discapacidad basado en los derechos humanos”
- Catalina Devandas, Relatora de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- 10.30 – 11.00 **DESCANSO**
- 11.00 – 12.15 **PONENCIA**
“Enfoque sobre mujeres y niñas con discapacidad: Observación general nº 3 sobre el artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”
- Inés de Araoz. Asesora jurídica de Plena Inclusión.
(Los últimos 20 minutos de la sesión se dedicarán a comentarios, preguntas y respuestas)
- 12.15 – 13.00 **EXPOSICIÓN DE LOS PAÍSES**
“La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad: informes de los países, observaciones del Comité, logros y retos”
- Ponentes: Argentina y Bolivia.
- Coordinación: Cuba.
- 13.00 – 14.30 **ALMUERZO**
- 14.30 – 15.15 **EXPOSICIÓN DE LOS PAÍSES**
“La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad: informes de los países, observaciones del Comité, logros y retos”
- Ponentes: Brasil, Chile y Colombia.
- Coordinación: Panamá.
- 15.15-15:30 **DESCANSO**
- 15.30 – 17.30 **TALLER**
“Como hacer más efectiva la Convención: dilemas, avances y propuestas”
- Facilitadores: José Alfredo Espinosa, Secretaría Ejecutiva RIINEE, y Fundación Henry Dunant, Chile.

MARTES 8 DE NOVIEMBRE DE 2016

- 09.00 – 10.15 **PONENCIA**
“El derecho a una educación inclusiva: Observación General n° 4 sobre el artículo 24 de la Convención”
- Silvia Judith Quan, Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
(Los últimos 20 minutos de la sesión se dedicarán a comentarios, preguntas y respuestas)
- 10.15 – 10.45 **DESCANSO**
- 10.45 – 11.30 **PRESENTACIÓN ESTUDIO**
“RIINEE 2016: Estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en los países de la RIINEE”. Definición de pasos a seguir.
- Carla Santana y Jaime Esponda. Fundación Henry Dunant, Chile.
- 11.30 – 13.00 **TALLER TIC**
“Estrategias de comunicación para RIINEE: objetivos y herramientas”
- Sergio García Cabezas, Doctor en Educación y Experto en TIC, España.
- 13.00 – 14.30 **ALMUERZO**
- 14.30 – 15.15 **EXPOSICIÓN DE LOS PAÍSES**
“La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad: informes de los países, observaciones del Comité, logros y retos”
- Ponentes: Costa Rica, Cuba y Ecuador.
- Coordinación: Honduras.
- 15.15 – 15:30 **DESCANSO**
- 15.30 – 17.30 **TALLER**
“Como hacer más efectiva la Convención: dilemas, avances y propuestas”
- Facilitadores: José Alfredo Espinosa, Secretaría Ejecutiva RIINEE, y Fundación Henry Dunant, Chile.

MIÉRCOLES 9 DE NOVIEMBRE DE 2016

- 09.00 – 09.45 **PONENCIA**
 “Confluencias entre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la E2030: una mirada transformadora hacia el 2030”
 - Cecilia Barbieri, OREALC/UNESCO Santiago.
 - Lucía Verdugo, UNESCO Guatemala.
 - Henry Renna, OREALC/UNESCO Santiago.
- 09.45 – 10.30 **PONENCIA**
 “La Declaración Universal de Derechos Humanos: principales instrumentos”
 - Luis Puentes. AECID, Guatemala.
- 10.30 – 11.00 **DESCANSO**
- 11.00 – 12.00 **PONENCIA**
 “Avances en la Región Mesoamericana a partir del monitoreo hacia una educación inclusiva”
 - Martha Valdés. Directora de Educación Especial, Secretaria de Educación Pública, México.
- 12.00 – 13.00 **EXPOSICIÓN DE LOS PAÍSES**
 “La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad: informes de los países, observaciones del Comité, logros y retos”
 - Ponentes: El Salvador, Guatemala y Honduras.
 - Coordinación: Costa Rica.
- 13.00 – 14.30 **ALMUERZO**
- 14.30 – 15.15 **TALLER TIC**
 “Estrategias de comunicación para RIINEE: objetivos y herramientas”
 - Sergio García Cabezas, Doctor en Educación y Experto en TIC, España.
- 15.15 – 15.45 **PASANTÍA PERÚ 2016**
 “Taller de capacitación para decisores de políticas educativas inclusivas. Educación Inclusiva al 2030: Herramientas para su gestión”
 - Marcía Rivas Coello, Coordinadora de Educación Inclusiva, Asesora, Dirección de Educación Básica Especial, Ministerio de Educación de Perú.
- 15.45 – 16.00 **DESCANSO**
- 16.00 – 17.30 **TALLER**
 “Como hacer más efectiva la Convención: dilemas, avances y propuestas”
 - Facilitadores: José Alfredo Espinosa, Secretaría Ejecutiva RIINEE, y Fundación Henry Dunant, Chile.

JUEVES 10 DE NOVIEMBRE DE 2016

- 09.00 – 09.30 **PONENCIA**
“Acciones de CLADE y Observatorio Regional de Educación Inclusiva (OREI)”
- Fabiana Vezzali, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).
- 09.30 – 10.00 **COMUNICACIÓN**
“Evaluación Diagnóstica de los aprendizajes matemáticos, lectura y escritura para los alumnos y alumnas con discapacidad”
- Martha Valdés. Directora de Educación Especial, Secretaria de Educación Pública, México.
- 10.00 – 10.30 **EXPOSICIÓN DE LOS PAÍSES**
“La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad: informes de los países, observaciones del Comité, logros y retos”
- Ponentes: Nicaragua y Panamá.
- Coordinación: República Dominicana.
- 10.30 – 11.00 **DESCANSO**
- 11.00 – 12.00 **EXPOSICIÓN DE LOS PAÍSES**
“La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad: informes de los países, observaciones del Comité, logros y retos”
- Ponentes: México, Paraguay, Perú.
- Coordinación: Guatemala.
- 12.00 – 13.00 **PRESENTACIÓN ESTUDIO**
“Estado del arte de la Certificación, Acreditación y Promoción Escolar de estudiantes con discapacidad en los países pertenecientes a la RIINEE”
- Pilar Samaniego. Especialista en educación, discapacidad y derechos, Ecuador.
- 13.00 – 14.30 **ALMUERZO**
- 14.30 – 15.15 **EXPOSICIÓN DE LOS PAÍSES**
“La Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad: informes de los países, observaciones del Comité, logros y retos”
- Ponentes: República Dominicana y Uruguay.
- Coordinación: Argentina.
- 15.15 - 15:30 **DESCANSO**
- 15.30 – 17.30 **TRABAJO EN GRUPO**
“Plan de Acción 2017”
- Facilitadores: UNESCO, RIINEE.

VIERNES 11 DE NOVIEMBRE DE 2016

- 09.00 – 10.30 **SESIÓN PLENARIA**
Presentación, por parte de los grupos, de las acciones de 2017.
- Facilitadores: UNESCO y RIINEE.
- 10.30 – 11.00 **DESCANSO**
- 11.00 – 12.45 **CONCLUSIONES FINALES Y FIRMA DEL ACTA**
- 12.45 – 13.00 **ACTO DE CLAUSURA**
- 13.00 – 14.30 **ALMUERZO**

LISTA DE PARTICIPANTES Y PONENTES

XIII Jornadas Anuales de RIINEE (Red Intergubernamental Iberoamericana de la Educación de las Personas con Necesidades Educativas Especiales): La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Del 7 al 11 de noviembre de 2016

| No. | País | Nombre | Institución | Cargo |
|-----|------------|----------------------|---|---|
| 1 | Argentina | Cristina Lovari | Ministerio de Educación y Deportes | Coordinadora Nacional de Educación Especial |
| 2 | Bolivia | Noel Aguirre | Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia | Viceministro de Educación Alternativa y Especial |
| 3 | Brasil | Iêdes Soares | Ministerio de Educacao do Brasil | Coordenadora Geral da Política de Acessibilidade na Escola |
| 4 | Chile | Ma. Soledad González | Ministerio de Educación | Encargada de seguimiento de política de la Unidad de Educación Especial |
| 5 | Colombia | Diana Rueda | Ministerio de Educación Nacional | Subdirectora de Permanencia |
| 6 | Costa Rica | Gilda Aguilar | Ministerio de Educación | Jefe. Departamento de Educación Especial |
| 7 | Cuba | Marlen Triana | Ministerio de Educacion | Directora Educación Especial |

| No. | País | Nombre | Institución | Cargo |
|------------|-------------|-------------------|-------------------------|---|
| 8 | Ecuador | Lucía Añasco | Ministerio de Educación | Directora Nacional de Educación Especializada e Inclusiva |
| 9 | El Salvador | Karla Méndez | Ministerio de Educación | Gerente de Gestión y Desarrollo Curricular |
| 10 | Guatemala | William Patzán | Ministerio de Educación | |
| 11 | Guatemala | Olga Teresa Baten | | |
| 12 | Guatemala | Samuel Puac | | |
| 13 | Honduras | Rosa López | Secretaría de Educación | Subdirectora General de Educación para Personas con Capacidades Diferentes o Talentos Excepcionales |
| 14 | Honduras | Gladysz González | Secretaría de Educación | Directora General de Modalidades Educativas |

| No. | País | Nombre | Institución | Cargo |
|------------|----------------------|------------------|---|---|
| 15 | México | Martha Valdés | Secretaría de Educación Pública | Directora de Educación Especial |
| 16 | Nicaragua | Por definir | | |
| 17 | Panamá | Graciela Delgado | Ministerio de Educación | Directora Nacional de Educación Especial |
| 18 | Paraguay | César Martínez | Ministerio de Educación y Cultura | Director General de Educación Inclusiva |
| 19 | Perú | Marcia Rivas | Ministerio de Educación | Asesora de la Dirección de Educación Básica Especial de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados |
| 20 | República Dominicana | Cristina Amiama | Ministerio de Educación de la República Dominicana | Directora de Educación Especial |
| 21 | Uruguay | Jorge Méndez | Ministerio de Educación y Cultura/Dirección Nacional de Educación | Asistente Técnico de la Dirección/ Coordinador de la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad. |

PONENTES

| No. | País | Nombre | Institución |
|-----|-----------------|------------------|------------------------|
| 1 | Brasil | Fabiana Vezzali | CLADE |
| 2 | Chile | Jaime Esponda | Fundación Henry Dunant |
| 3 | Chile | Carla Santana | Fundación Henry Dunant |
| 4 | Ecuador | Pilar Samaniego | Experta Internacional |
| 5 | España | Sergio García | Experto internacional |
| 6 | España | Nuria Benito | MECD |
| 7 | España | Elena Marco | MECD |
| 8 | España | José Espinosa | MECD |
| 9 | España | Miguel Violeta | MECD |
| 10 | Ponente experto | Inés De Araoz | Experta Internacional |
| 11 | UNESCO | Cecilia Barbieri | |
| 12 | UNESCO | Lucía Verdugo | |
| 13 | UNESCO | Henry Renna | |