

LOS EFECTOS DE LA CRECIENTE PARTICIPACIÓN DE ACTORES PRIVADOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El caso de las personas con discapacidad

2020

Equipo de trabajo:

Programa de Derechos de las Personas con
Discapacidad

Autora

Dominique Steinbrecher

Revisoras

Celeste Fernandez y Dalile Antúnez

Índice

Introducción	4
Metodología	5
La educación inclusiva	5
a. Antecedentes, principios fundamentales y su consagración a nivel internacional	5
b. Obligaciones estatales relacionadas con la participación de actores privados en la educación. Los pronunciamientos de organismos regionales e internacionales de derechos humanos y los Principios de Abiyán sobre las obligaciones de los Estados de proveer educación pública y regular el involucramiento de actores privados en la educación	7
Privatización y enfoques educativos de mercado. Fundamentos y principales sectores que promueven la participación de actores privados en el sistema educativo	9
Análisis de la evidencia disponible sobre los efectos de las reformas basadas en lógicas de mercado en el derecho a la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales y en particular de personas con discapacidad	13
a. Patrones de matriculación de estudiantes: acceso a la educación sin discriminación y causas de exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad	13
<i>Caso de estudio: el sistema de vouchers en Wisconsin, Estados Unidos</i>	16
i. Costos adicionales	18
<i>Caso de estudio: la resistencia de las escuelas privadas en Brasil de garantizar la educación inclusiva de las personas con discapacidad basada en sus costos adicionales</i>	19
ii. Rendición de cuentas: la búsqueda de “estudiantes con alto rendimiento”	20
iii. Autonomía, desregulación y omisión de control estatal	22
<i>Caso de estudio: la no matriculación de niños y niñas con discapacidad en escuelas privadas de Argentina</i>	24
b. Segregación y estratificación del sistema educativo como un efecto predominante de la lógica de la competencia	26
<i>Caso de estudio: la creciente tendencia hacia la estandarización educativa en África subsahariana: cadenas comerciales de escuelas y educación inclusiva</i>	28
c. La provisión (o denegación) de ajustes razonables y apoyos	30
La falta de estudios empíricos relativos a diversas variables de la educación de calidad de las personas con discapacidad	32
Comentarios finales: ¿es la educación inclusiva compatible con los principios subyacentes a los enfoques educativos de mercado?	33
Recomendaciones	34
Referencias bibliográficas	36
a. Bibliografía crítica	36
b. Otros documentos	44
c. Casos judiciales	45
Anexo I	46

Introducción¹

La meta de alcanzar una educación para todas y todos está aún lejos de alcanzarse. De conformidad con el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2017/8, en el mundo hay 264 millones de niños, niñas y jóvenes de edad correspondiente al nivel primario y secundario que no van a la escuela (UNESCO, 2017). Dentro de aquellas personas, las que se considera que tienen “necesidades educativas especiales”² han sido históricamente dejadas atrás. De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011), “los datos indican que es menos probable que los jóvenes con discapacidad asistan a la escuela que sus pares sin discapacidad” (p. 233) y que este patrón suele ser mayor en países más pobres. Millones de personas con discapacidad siguen viendo negado su derecho a la educación y muchas son aún educadas en entornos segregados (Comité CDPD, 2016) y enfrentan diversas formas de discriminación en el acceso, la realización de ajustes y la participación en la escuela en igualdad de condiciones con los y las demás estudiantes, lo que obstaculiza el ejercicio de su derecho fundamental a la educación inclusiva.

El debido cumplimiento del derecho a la educación inclusiva se enfrenta con distintas barreras. Estas proceden de causas muy diversas como la resistencia cultural, una estigmatización muy arraigada, la competencia, la falta de voluntad política y en muchos casos de restricciones presupuestarias. Durante las últimas dos décadas ha habido una tendencia global hacia enfoques educativos neoliberales o “de mercado”, que resultaron en el crecimiento de la intervención de actores privados en esta área. Basado en principios tales como la rentabilidad, la innovación, la estandarización, la libertad de elección y la competencia, este enfoque ha generado gran preocupación para quienes promueven la inclusión, cuestionando su compatibilidad con el derecho internacional de los derechos humanos relativo al derecho a la educación. Asimismo, advierten sobre los desafíos que la privatización supone a la meta de que “nadie se quede atrás”.

En el presente artículo estudiaremos, en primer lugar, los antecedentes del contenido normativo del derecho a la educación inclusiva y la obligación estatal de garantizar su cumplimiento. En segundo lugar, abordaremos la intervención de actores privados en el sistema educativo y las diferentes tipologías de privatización, y cuestionaremos algunos de los fundamentos que sustentan la promoción de sistemas educativos basados en lógicas de mercado. Posteriormente, analizaremos las investigaciones existentes sobre los efectos que los procesos de privatización tienen sobre la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad. Nos enfocaremos particularmente en los patrones de matriculación, el impacto en la segregación y estratificación de estudiantes y su implicancia en la consecución de una educación significativa. Luego recorreremos las percepciones de los y las miembros de organizaciones de y para personas con discapacidad con relación a la participación de actores privados en la educación. Por último, concluiremos con algunas reflexiones finales.

1. El presente documento es una adaptación al idioma español de la investigación realizada por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, con el apoyo de Open Society Foundations, como documento de programa para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, llevado a cabo por UNESCO en Cali, Colombia en septiembre del año 2019, disponible en el siguiente enlace: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371031>. Las traducciones de todas las citas textuales y referencias que no cuenten con una versión oficial en español, son propias y por ello cualquier error o imprecisiones son atribuibles únicamente a la autora.

2. El presente documento utiliza el término “necesidades educativas especiales” por ser la terminología adoptada por la mayoría de la bibliografía consultada. Sin embargo, cabe aclarar que la referencia a lo “especial” es cuestionable a la luz del modelo social de la discapacidad, pues según este enfoque no hay personas “normales” ni “especiales” sino que todas somos diversas.

Metodología

El artículo se centra en analizar la literatura existente en la materia. Por consiguiente, realizamos un relevamiento extensivo en las siguientes bases de datos electrónicas y motores de búsqueda académicos: (i) *Education Resources Information Center* (ERIC); (ii) Taylor & Francis; (iii) Springer; (iv) Hein Online; (v) JStor; y (vi) Google Académico. Para la búsqueda utilizamos las siguientes palabras clave³: “privatización”; “privado”; “actores privados”; “educación”; “educación inclusiva”; “discapacidad”; “necesidades especiales”; “mercado”; “de mercado”; “mercantilización”; “equidad”; “segregación”; “voucher”; “elección”; “elección de escuela”, combinadas de diferentes maneras. También relevamos las investigaciones disponibles en motores de búsqueda generales, como *Google* y revisamos los recursos disponibles en *ResearchGate*. Adicionalmente, analizamos estudios relacionados realizados por -o en representación de- actores relevantes en el campo de la educación. También examinamos documentos de organismos de derechos humanos y estudios e informes realizados por organizaciones de la sociedad civil relevantes de diversos países y regiones, enfocadas tanto en cuestiones de educación como de discapacidad. Relevamos un total de 135 documentos, incluyendo literatura académica, trabajos de investigación, informes y manifestaciones de organizaciones y organismos internacionales de derechos humanos, elaborados entre 1990 a 2019.

Asimismo, realizamos 7 entrevistas con miembros de organizaciones de y para personas con discapacidad de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. Las entrevistadas son de Perú, Colombia, Brasil, Chile, Paraguay, Argentina y Uruguay⁴. Las entrevistas se basaron en el cuestionario que se incluye como Anexo I. Estos actores proporcionaron sus percepciones como interlocutoras que enfrentan en su trabajo diario las barreras que el sistema educativo impone a las y los estudiantes con discapacidad.

La educación inclusiva

a. Antecedentes, principios fundamentales y su consagración a nivel internacional

La educación inclusiva se centra en el valor de la diversidad, y demanda que todas las y los estudiantes de la comunidad educativa sean educados juntos, en igualdad y sin discriminación. Supone respeto por la diversidad, relativa a la discapacidad, la raza, el color, el género, la cultura lingüística, la etnia, el origen social, la propiedad y otros estatus, en la búsqueda de una educación de calidad para todos y todas las educandas, con el objetivo de desarrollar sociedades inclusivas y justas (Comité CDPD, 2016). La educación inclusiva es un derecho fundamental de todas y todos los estudiantes (Comité CDPD, 2016) y por lo tanto “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” (ACNUDH, 2013, párr. 3).

La educación inclusiva puede ser definida de muchas formas (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000). En un sentido amplio, la educación inclusiva se preocupa por reducir todas las presiones excluyentes, y toda desvalorización de estudiantes basada en cualquier tipo de discriminación (Booth, Ainscow & Dyson, 2012, p. 338). Como tal, es un proceso continuo de abordar y superar barreras que impiden a los y las estudiantes educarse y participar en igualdad en condiciones con sus pares. Esta noción implica predominantemente evitar la exclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y en particular de estudiantes con discapacidad, ya que este

3. Resulta importante aclarar que la investigación original fue realizada en idioma inglés. Por lo tanto, las palabras clave utilizadas fueron buscadas en dicho idioma. Su traducción al español se incluye únicamente a los fines de facilitar la lectura del artículo en un mismo idioma.

4. Las personas entrevistadas pertenecen a las siguientes organizaciones: Asdown Colombia (Colombia); Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva (Argentina); ProEdu Educación Inclusiva de Calidad (Uruguay); Sociedad y Discapacidad (SODIS) (Perú); Fundación Saraki (Paraguay); Down 21 Chile (Chile); y Ação pelos Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA) (Brasil).

ha sido uno de los grupos históricamente más excluidos de la educación (UNESCO, 2018). A los efectos de la presente investigación, nos centraremos en estos grupos de estudiantes, y las barreras actitudinales y del entorno que obstaculizan su participación plena y efectiva en el sistema educativo en igualdad de condiciones (basado en el modelo social de la discapacidad). Cabe resaltar que las personas con discapacidad “pueden ser objeto de discriminación interseccional por motivos de discapacidad, género, religión, condición jurídica, origen étnico, edad, orientación sexual o idioma” (Comité CDPD, 2016, párr. 13), y otras fuentes de desventaja social, incluyendo clase, cultura, origen socioeconómico y poder (Liasidou, 2012). En ese sentido, cualquier enfoque que busque promover y proteger su derecho a la educación inclusiva debe tomar en cuenta dicha interseccionalidad. Por ejemplo, las personas con discapacidad están sobrerrepresentadas entre aquellas que viven en absoluta pobreza (HLPF, 2016) y las niñas con discapacidad se encuentran entre los grupos más discriminados en el acceso a la educación (IDDC, 2016).

La educación inclusiva simboliza una histórica lucha por la implementación de la igualdad educativa. El año 1994 representa un hito muy importante en donde la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales fue acogida por muchos Estados y actores de la educación como una cuestión clave que guiaría los desarrollos futuros en el campo de la política educativa. Frente al hecho de que “la educación para todas y todos” era para “casi todas y todos” y que una parte de las y los estudiantes habían sido históricamente educadas en un sistema de educación especial segregado (Ainscow & Miles, 2008), la Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales sentó las bases -retomando documentos previos como el compromiso asumido en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990 y las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993- para la lucha ininterrumpida hacia una “escuela para todos y todas” y la provisión de una educación para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo regular. En este sentido, la mencionada Declaración estableció que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (principio 2).

La adopción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 -que ha sido ratificada por 179 Estados al día de hoy- representa el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva como jurídicamente vinculante. El artículo 24 de dicho instrumento establece que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” y garantizarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación y prohibirán todo tipo de discriminación por motivos de discapacidad. En particular, los Estados deben asegurar el acceso de niños y niñas con discapacidad a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones con las demás. Dispone asimismo que las personas con discapacidad deben contar con los ajustes razonables que requieran (cuya denegación constituye una discriminación por motivos de discapacidad, de conformidad con su artículo 2) y con los apoyos necesarios dentro del sistema educativo general. La Convención deja poco margen de interpretación cuando garantiza el derecho a la educación inclusiva y proclama el modelo social y de los derechos humanos de la discapacidad⁵.

Más tarde, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible introduce el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, consistente en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo fue sometido a una revisión adicional por el Foro Mundial de Educación celebrado en 2015, resultando en la Declaración de Incheon y Marco de Acción 2030, que delinean el perfil educativo para los próximos años, con el objeto de que “nadie se quede atrás” y de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginalización, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados del aprendizaje, focalizándose en las personas más desfavorecidas, especialmente aquellas con discapacidad (punto 7).

5. El modelo social de la discapacidad está centrado en la “sociedad discapacitante y las barreras del entorno” que la organización actual de la sociedad impone y perpetúa a la inclusión de las personas con “deficiencias” (Barnes & Mercer, 2004) y se centra en la identificación y erradicación de dichas barreras discapacitantes en lugar de hacerlo en las deficiencias individuales de una persona (Oliver, 2013). En este sentido, la CDPD consagra el modelo social, estableciendo que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Preámbulo).

A pesar de las fuertes bases internacionales en las que se asienta la educación inclusiva hoy en día, como el Comité CDPD ha resaltado en su Observación General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (2016), el cumplimiento de este derecho humano aún enfrenta diversos desafíos que tienen que abordarse con urgencia.

b. Obligaciones estatales relacionadas con la participación de actores privados en la educación. Los pronunciamientos de organismos regionales e internacionales de derechos humanos y los Principios de Abiyán sobre las obligaciones de los Estados de proveer educación pública y regular el involucramiento de actores privados en la educación

De conformidad con estadísticas internacionales, ha existido una tendencia creciente en la intervención de actores privados en la educación (Vergger et al, 2017a, de conformidad con el Instituto de Estadística de UNESCO) tanto en el nivel primario como secundario (CDH, 2019), y la introducción de reformas de mercado y de instituciones con fines de lucro con intereses comerciales en el sistema educativo (CDH, 2015a) en las últimas dos décadas. Este fenómeno se ha desarrollado tanto en el norte como en el sur global (aunque con diferentes perspectivas).

Este patrón ha sido tratado por diversos organismos de derechos humanos al analizar su impacto en el disfrute del derecho a la educación, en particular por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (CDH, 2014; CDH, 2015a; CDG, 2015b; CDH, 2015c; CDH, 2019). Kishore Singh, el ex Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, sostuvo en su informe sobre la protección del derecho a la educación contra la comercialización, que “la introducción de la educación privada y con ánimo de lucro en el panorama educativo nacional tiene una serie de repercusiones importantes” (CDH, 2015a, párr. 39). Esto incluye, el aumento de disparidades en el acceso a la educación y el agravamiento de la desigualdad mediante la exclusión estructural de determinados grupos.

En este sentido, otros organismos de derechos humanos han mostrado preocupación por la creciente privatización en los sistemas educativos. De este modo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC), en sus observaciones finales a Chile, Kenya, Pakistán, el Reino Unido, Marruecos y Uganda, entre otros países, ha alertado sobre la creciente participación de actores privados en la educación y su resultante efecto segregador y sobre el acceso discriminatorio a dichos esquemas educativos. Así, ha recomendado que los Estados realicen la supervisión necesaria para la efectiva implementación del derecho a la educación, en particular en las condiciones de inscripción del alumnado. El Comité sobre los Derechos del Niño se ha expresado en los mismos términos⁶. En el caso de Chile, el Comité DESC instó al Estado a implementar efectivamente la Ley de Inclusión Escolar y a eliminar todo mecanismo que resulte en la segregación y la discriminación de estudiantes basada en su condición social o económica (Comité DESC, 2015). En esta línea, la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, adoptó la Resolución 420 (2019) que explícitamente llama a los Estados Partes a “asegurar que la privatización en la educación no exacerbe la discriminación contra niños y niñas en el acceso a una educación de calidad”, en particular niñas, personas con discapacidad y niños y niñas vulnerables y marginalizadas.

La creciente intervención de actores privados en los sistemas educativos conlleva la “reconfiguración” en la provisión de un servicio público en el mundo globalizado (CDH, 2015a), en donde los actores privados han tomado una fuerte presencia y rol en todos los países, más allá de su nivel de ingreso (CDH, 2019). De todos modos, el ex Relator sobre el Derecho a la Educación recuerda que es obligación de los Estados asegurar el derecho a la educación sin discriminación o exclusión. En este sentido, el Comité CDPD ha remarcado en su Observación General sobre el derecho a la educación inclusiva (2016) el crecimiento en muchos países del sector privado en la educa-

6. E/C.12/CHL/CO/4 (2015); E/C.12/MAR/Q/4 (2015); E/C.12/KEN/CO/2-5 (2016); E/C.12/GBR/CO/6 (2016); E/C.12/PAK/CO/1 (2017); CRC/C/CHL/Q/4-5 (2015); CRC/C/MAR/CO/3-4 (2014); CRC/C/NPL/CO/3-5 (2016), entre otros. Ver al respecto: Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights, *Human Rights Bodies Statements on Private Actors in Education*, disponible en: <https://www.gi-esscr.org/concluding-observations-private-education>

ción y resaltó que “el derecho a la educación inclusiva abarca la prestación de todos los servicios educativos, no los prestados únicamente por las autoridades públicas” (párr. 76). Así, urgió a los Estados a adoptar medidas para garantizar y monitorear la efectiva implementación de la educación inclusiva.

Los Principios de Abiyán sobre las obligaciones de los Estados de proveer educación pública y regular el involucramiento de actores privados en la educación⁷ fueron adoptados en 2019 por un grupo de renombrados y renombradas juristas internacionales y especialistas en diferentes disciplinas y se han convertido en una pieza central en el análisis de esta situación. Estos principios desarrollan la obligación primaria de los Estados de garantizar una educación gratuita, inclusiva, pública y de calidad a todas las personas bajo su jurisdicción. Por otro lado, los principios incluyen la libertad de individuos y entidades de establecer y dirigir instituciones educativas privadas -y de las familias o representantes legales de elegir otras instituciones educativas que no sean la públicas- pero siempre sujetas a las regulaciones establecidas por el Estado, de conformidad con sus obligaciones bajo el derecho internacional de los derechos humanos. Así, el Estado permanece bajo la obligación de asegurar y monitorear el cumplimiento del derecho a la educación cuando se involucran actores privados.

Los principios proclaman que los Estados deben asegurar que todas las instituciones educativas, públicas y privadas, sean inclusivas; que todas y todos tengan igual acceso a una educación inclusiva y de calidad y que los Estados deben proteger a la totalidad de las y los estudiantes contra todas las formas de discriminación por cualquier motivo, incluyendo las condiciones de matriculación, admisión y aprendizaje de grupos vulnerabilizados, marginalizados y desaventajados (principios 13, 24, 26, 31 y 55). En particular, los principios disponen que los Estados deben garantizar el derecho a la educación inclusiva para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad, en escuelas regulares (principio 23), en entornos accesibles y seguros (principio 55) y con ajustes razonables (principios 17 y 55). También deben asegurar que las instituciones no cobren directa o indirectamente tarifas adicionales a ningún alumno o alumna (principio 55). Asimismo, los principios destacan que los Estados no deben financiar ni apoyar ninguna institución privada que viole el derecho a la igualdad y no discriminación, incluyendo la selección, clasificación o expulsión de estudiantes directa o indirectamente sobre la base de su condición socioeconómica, género, discapacidad, o cualquier otro motivo prohibido (principio 73).

Es importante destacar que la educación es un bien público y como tal debe ser garantizado por los Estados (CDH, 2015a; Educación 2030 Marco de Acción, punto 10). Si se encuentra gestionada por actores privados, debe estar cuidadosamente regulada y ser efectivamente monitoreada para asegurar que el derecho humano a la educación no sea violado. Como instituciones que cumplen una “misión de servicio público”, los Estados deben imponer las “obligaciones de los servicios públicos” (CDH, 2019)⁸, ya que las obligaciones de derechos humanos siguen igualmente vinculantes sobre los Estados independientemente del hecho de que la prestación del servicio público sea realizada por un actor privado. En este sentido, el Comité CDPD (2016) ha declarado que “los Estados partes deben respetar, proteger y llevar a efecto cada una de las características fundamentales del derecho a la educación inclusiva: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad” (párr. 39). La obligación de “proteger” exige adoptar todas las medidas para impedir que terceras partes, incluidos actores privados y el sector empresarial, interfieran en el disfrute de este derecho.

7. Compuestos por 97 principios rectores y 10 principios generales que proveen un resumen al respecto.

8. De conformidad con la Observación General Nro. 2 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1994) y consagrado en el principio rector 52 de los Principios de Abidjan.

Privatización y enfoques educativos de mercado. Fundamentos y principales sectores que promueven el involucramiento de actores privados en el sistema educativo

En las últimas décadas, ha habido una creciente tendencia hacia la participación de actores privados en la educación y la introducción de mecanismos de mercado en la provisión de este servicio público. Tanto en el norte global como en el sur global (Patrinos et al., 2009; OCDE, 2010), y con modelos y formas variadas que van desde escuelas privadas no subsidiadas hasta alianzas público-privadas (PPP por sus siglas en inglés) que incluyen el uso de fondos del Estado de diversas maneras. Como destacan diversas autoras y autores, esta tendencia responde a la introducción de enfoques liberales o neoliberales en las políticas de la década de los '90 (Vergger & Moschetti, 2017) y desde entonces la participación privada en la educación ha crecido ininterrumpidamente. La hipótesis subyacente ha sido que la burocracia gubernamental era principalmente responsable por el supuesto decrecimiento en el rendimiento educativo (van Zanten, 2009; Howe & Welner, 2002) y que por lo tanto un sistema educativo desregulado que siga las reglas del mercado y trabaje de una manera más flexible y eficiente podría hacer grandes contribuciones para revertirlo (Garda, 2012).

La privatización de la educación opera en cada país en función del contexto y bajo condiciones muy diversas que son definidas por cada Estado en su política educativa.

En muchos países, el crecimiento de la oferta de educación privada fue impulsada bajo el entendimiento de que el sector privado contribuiría a satisfacer una demanda educativa insatisfecha (OCDE, 2017) debida a la inhabilidad o reticencia del Estado de cumplir con los requerimientos de este servicio público. Este ha sido el caso de países con tasas de matriculación muy críticas o donde hay “comunidades históricamente marginadas” (OCDE, 2017). Aquí se suponía que las escuelas apuntarían principalmente a grupos de bajos ingresos y otros grupos desaventajados que se encontraban sobrerrepresentados entre aquella población desescolarizada, con la idea de expandir el acceso equitativo y mejorar los resultados del sistema educativo (Patrinos et al., 2009). En este caso, la intervención del sector privado ha sido fomentada como medio para subsanar una falla estructural de los gobiernos que no tienen la capacidad ni los recursos -o la voluntad política- de proveer este servicio público (Vergger & Moschetti, 2017), o lo que ha sido llamado como “privatización por defecto”⁹ (Steiner-Khamsi & Draxler, 2018; Vergger et al., 2017c). Esta tendencia se ha observado en países de Latinoamérica, como Perú, República Dominicana y Jamaica (Vergger et al., 2017a), así como en muchos países de África y Asia en donde ha habido una proliferación de escuelas privadas de bajo costo (Patrinos et al., 2009; CDH, 2015a). También existe el fenómeno de “privatización por catástrofe”, que tiene lugar cuando los países enfrentan -o han enfrentado- emergencias humanitarias, tales como conflictos armados o desastres naturales, o donde los Estados son incapaces -o renuentes- a proveer el servicio educativo (Vergger et al., 2017c). Este es el caso de muchos Estados africanos y de América Central, y conduce a un incremento de la participación de actores internacionales en la reconstrucción de sus sistemas educativos.

De conformidad con un extenso estudio realizado por Oxfam (2019), el Banco Mundial es uno de los principales promotores (en particular a través del programa SABER) de la expansión del sector privado en la educación, ya sea fomentando la creación de PPPs o la reducción y flexibilización del marco regulatorio aplicable a los operadores privados¹⁰. En este sentido, el Banco Mundial ha adoptado el enfoque de desarrollo de “*private sector first*” (es decir,

9. De acuerdo con la literatura especializada, esta categoría se usa para describir la situación existente en numerosos países de bajos recursos, donde “la intervención del sector privado en la educación está creciendo, no porque los gobiernos lo promuevan activamente, sino porque los gobiernos parecieran estar pasivos cuando se trata de abordar la demanda educativa. Esta es la consecuencia más común en muchos países del Sur que enfrentan diversas restricciones interseccionales (económicas, administrativas, políticas, etc.) para asegurar la Educación para Todos (EPA)”. Para una descripción detallada de esta categorización ver: Vergger et al., 2016, p.89).

10. Oxfam resalta en su investigación de 2019, que en el año 2018 ha habido un interesante cambio en la incidencia del Banco Mundial hacia “un abordaje mucho más cuidadoso con relación al potencial de la provisión privada de educación” basada en el hecho de que “no hay evidencia consistente de que las escuelas privadas tengan mejores resultados de aprendizaje que las escuelas públicas, ni viceversa”. Oxfam resalta que en el In-

“primero el sector privado”¹¹) como una forma de alcanzar los objetivos de desarrollo en educación, en primer lugar por medio de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y luego a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Verger & Moschetti, 2017; Oxfam, 2019). Asimismo, constituye uno de los mayores financiadores externos de la educación privada -incluyendo financiamiento directo de escuelas comerciales a través de la Corporación Financiera Internacional- en países de bajos recursos como Ghana, Nepal, Filipinas, Burkina Faso, Uganda y Pakistán, entre otros (Oxfam, 2019). El estudio también destaca que algunos bancos de desarrollo regional, corporaciones filantrópicas y donantes bilaterales (como el Reino Unido) se encuentran financiando PPPs educativas en el sur global (Oxfam, 2019).

En otros casos, la introducción de mecanismos privados o “semiprivados” respondieron a una noción extendida de “elección de escuela”. Este modelo sostiene que la posibilidad de las familias (principalmente aquellas más desaventajadas) de elegir la escuela de su preferencia -y de dejar su escuela pública local- implica igualar las oportunidades de acceso a una educación de calidad (Waitoller & Lubienski, 2019; Lubienski & Weitzel, 2009, OCDE, 2012). Esta idea se inspira en un enfoque de mercado que sostiene que la competencia en el mercado educativo mejoraría el acceso, la eficiencia, la efectividad, la calidad y la innovación en la educación, con la flexibilidad necesaria para alcanzar estos objetivos (Robertson et al., 2012; Verger & Moschetti, 2017; CBM, Bensheim, 2018; Kolderie, 1990; Hsieh Urquiola, 2006; OCDE, 2012; Lubienski, 2009), ya que los proveedores deberían competir entre ellos por los y las estudiantes. Los modelos de libre elección de escuela han sido implementados en los Estados Unidos, Inglaterra, Gales, Suecia, Australia, Nueva Zelanda, Colombia y Chile, entre otros países. Magnússon, Göransson y Lindqvist (2019), sostienen que el cambio hacia un sistema más descentralizado y desregulado en Suecia fue la base para fomentar la privatización y la introducción de lógicas de mercado en la educación. Esto incluye la introducción de evaluaciones nacionales estandarizadas para la rendición de cuentas de las escuelas.

Hay diversas formas de participación privada en la provisión de servicios educativos. Una tendencia creciente de privatización en la educación está relacionada con las llamadas PPPs, con arreglos entre la provisión privada del servicio y su financiamiento público. Hay múltiples tipos de PPPs para la oferta de servicios educativos, incluyendo subsidios gubernamentales a escuelas privadas pre-existentes, el financiamiento estatal de plazas de cierta cantidad de estudiantes, la gestión privada de escuelas públicas (como las escuelas *charter*), los sistemas de *vouchers*, entre otras (Patrinos et al., 2009). Las PPPs están presentes en una gran cantidad de países en el mundo, incluyendo Estados Unidos, el Reino Unido, Chile, Colombia, Brasil, Australia, Nueva Zelanda, Pakistán, Haití, Filipinas, Uganda, Nepal, India, Liberia y Kenia, entre otros, con tipologías e impactos muy diversos en el sistema educativo. En muchos países de bajos recursos, las escuelas privadas comerciales de bajo costo se han desarrollado rápidamente en manos de grandes empresas educativas extranjeras, como la *Bridge International Academies* o las Escuelas Omega. Estos programas no se encuentran exentos de críticas¹² (Campaña Mundial por la Educación, 2016). Asimismo, dentro de los prestadores privados de educación se encuentran un amplio espectro de actores, incluyendo empresas con fines de lucro, comunidades locales, organizaciones religiosas, entidades filantrópicas y organizaciones no gubernamentales, entre otras (Patrinos et al., 2009). Como han señalado Verger y Moschetti (2017), los diversos tipos de participaciones tienen diversas implicancias políticas y educacionales en el contexto de la intervención privada en la educación, y tienen asimismo diversos resultados relativos a la educación inclusiva y de calidad.

Es importante considerar que no todas las PPPs de carácter educativo se estructuran bajo lógicas de mercado o conducen a la competencia y la segregación. Algunas de ellas tienen un fuerte compromiso con el interés social en la educación (CDH, 2015b). En particular, las preocupaciones se centran en los actores privados con fines de lucro o en las cadenas comerciales de escuelas que buscan maximizar sus ganancias a expensas de los y las estudiantes más desaventajados, y su extendido crecimiento -especialmente en países en desarrollo- sin un control efectivo (CDH, 2019).

forme de Desarrollo Mundial de 2018 la discusión incluye tanto los beneficios como los riesgos potenciales del crecimiento de la educación privada.

11. El enfoque del “*private sector first*”, como lo ha llamado Oxfam en su informe de 2019, refiere al enfoque que fue acordado durante el G20 de Hamburgo y aprobado por el Consejo del Banco Mundial en 2017 y consagrado en el siguiente documento: “*Forward Look - A vision for the World Bank Group in 2030 - Progress and Challenges*”, Comité para el Desarrollo, 24 de marzo, 2017.

12. La Campaña Mundial por la Educación sostiene que las críticas apuntan principalmente a “docentes no calificados o calificadas, educación estandarizada y predeterminada, presiones por reducción de costos desfinanciando otros aspectos de la calidad como las instalaciones escolares, e impactos negativos en cuanto a la equidad, incluyendo potencial discriminación por motivos de discapacidad, etnia, y condición de minoría” (Campaña Mundial por la Educación, 2016, p. 34).

La evidencia existente sobre los impactos y resultados de la participación privada en la educación es muy diversa, se refiere a una variedad de factores, difiere en cantidad y apunta a distintos aspectos de la política educativa, por lo tanto es difícil de comparar. De este modo, mientras que algunos estudios encuentran resultados positivos en cuanto al rendimiento, un creciente número de análisis empíricos resaltan los efectos negativos de la intervención privada en la educación en cuanto a la segregación y estratificación.

Por un lado, algunas fuentes centradas principalmente en el análisis de los datos del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE u otras interpretaciones de la calidad educativa en términos de los resultados académicos, afirman que existe evidencia que muestra una correlación entre la prestación educativa privada y la calidad educativa y resultados de aprendizaje positivos (Patrinos et al., 2009; Di Gropello, 2006; Hoxby, 2003; Wolf et al., 2013; Verger & Moschetti, 2017), o efectos positivos de los mecanismos de mercado en los logros de los y las estudiantes. De todos modos, se trata de conclusiones moderadas y con efectos diferenciales que pueden beneficiar a ciertos grupos de estudiantes o escuelas pero no a otras (OCDE, 2010). Así, se ha afirmado que el uso estratégico del sector privado ha llevado a una rápida expansión en el acceso a la educación, que aumentó las tasas de matriculación en algunos países como Senegal, Tanzania, Bangladesh, Pakistán y Colombia, respondiendo a una “demanda educativa insatisfecha” si se implementa correctamente (Patrinos et al., 2009). Adicionalmente, se argumenta que la elección de escuela en Europa ha potenciado los mercados educativos, conduciendo a un mejor rendimiento educativo en términos generales (Patrinos et al., 2009).

Por otro lado, vale la pena destacar que tanto fuentes relacionadas a las anteriores como fuentes alternativas han registrado efectos neutrales y negativos con relación a la calidad educativa luego de la introducción de políticas extensivas de promoción de la privatización (Patrinos et al., 2009; Hsieh & Urquiola, 2002; Oxfam, 2019; Bettinger, 2005; Bifulco & Ladd, 2007; Cullen et al., 2005; Verger & Moschetti, 2017; Dudley-Marling & Baker, 2012; Baum, 2018; Campaña Mundial por la Educación, 2016; Rouse & Barrow, 2009; Steiner-Khamsi & Draxler, 2018; Fitch & Hulgín, 2018; Billingham & Hunt, 2016; Hsieh & Urquiola, 2006; OCDE, 2012). En este sentido, se afirma que los mayores logros educacionales pueden estar relacionados con la capacidad de las escuelas privadas de seleccionar (por diferentes medios) a los estudiantes más “capaces” (Patrinos et al., 2009). De este modo, la OCDE ha remarcado que aunque en los países analizados los y las estudiantes en escuelas públicas obtenían puntajes más bajos que quienes asistían a las escuelas privadas, luego de considerar el estatus socioeconómico, en promedio en los países de la OCDE, el alumnado de las escuelas públicas obtienen mejores resultados.

Las inquietudes se focalizan en las cuestiones relativas a la igualdad que derivan de la competencia. Investigaciones de la OCDE indican que la mercantilización de la educación tiene un impacto segregador entre escuelas en diferentes contextos y mecanismos de elección de escuela, por ejemplo en Suecia, diversos estados de los Estados Unidos, Chile y Dinamarca (OCDE, 2010; OCDE, 2012). En este aspecto, la literatura académica tiende a ser crítica con la privatización de la educación. En primer lugar, basada en sus implicancias sobre la equidad (Barton & Slee, 1999; Verger & Moschetti, 2017; Dudley-Marling & Baker, 2012; Steiner-Khamsi & Draxler, 2018; Berhanu, 2011; Fitch & Hulgín, 2018; Bifulco & Ladd, 2007; Liasidou, 2013; Magnússon et al., 2019; Lubienski & Weitzel, 2009; Howe & Welner, 2002; Elacqua et al., 2014; Lacruz & Bernal, 2013; de Koning, 2018). Los y las autoras tienden a argumentar que ambientes educativos altamente competitivos y mercantilizados fomentan la segregación y estratificación de estudiantes y por lo tanto tienen un efecto negativo en materia de educación inclusiva (Fitch & Hulgín, 2018; Apple, 2001a; Ball, 2009; Ball, 2006; OCDE, 2012). Como expresa inequívocamente Reisner (2012), con relación a la privatización en el sistema educativo del Reino Unido, esto incorpora un vicio a la educación inclusiva, favoreciendo a la segregación y la exclusión. Esto fue asimismo manifestado en un estudio realizado para la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales, en donde se afirma que un clima fuertemente competitivo intra y entre escuelas no refuerza las metas inclusivas (Meijer, 1999, p.167).

Un análisis extensivo del debate relativo a la privatización educativa a través de un estudio bibliométrico realizado por Verger et al. (2017) detectó que la bibliografía tiende a resaltar efectos negativos de la privatización (en todas las variables analizadas, *i.e.* escuelas privadas, escuelas *charter*, programas de *voucher* y sistemas mercantilizados en general), más que sus efectos positivos. Asimismo, descubrieron un impacto diferencial dependiendo del grupo

analizado. En este sentido, los y las autoras destacan que la privatización educativa pareciera ser particularmente problemática en términos de desigualdad educativa y segregación escolar (Verger et al., 2017, p. 11). Esto se da especialmente con relación a las variables de clase, etnia, y capacidad, siendo la dimensión “inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales” la que reporta mayores implicancias negativas -aproximadamente el 70% de la literatura evidencia efectos negativos- de entre las dimensiones analizadas (Verger et al., 2017c).

Adicionalmente, las investigaciones indican que no existe un vínculo directo entre un enfoque educativo de mercado y una creciente innovación en este campo (Lubienski, 2009), sino que esto último está generalmente relacionado con la participación estatal (OCDE, 2010). Más aún, existe cierta evidencia de que reformas basadas en un mercado educativo y la creciente participación de actores privados tienden a promover la estandarización de la educación (Verger & Moschetti, 2017; OCDE, 2009). Estas conclusiones contraponen uno de los principales argumentos que resaltan quienes defienden la competencia en la educación.

Un enfoque de mercado educativo, por definición, requiere flexibilidad en el acceso y depende fuertemente de la disponibilidad de un igual conjunto de opciones para todas y todos, un acceso igualitario a la información acerca de dichas opciones y se funda principalmente en que la elección está depositada en el “consumidor” (i.e. la familia). Sin embargo, es indiferente al hecho de que las instituciones proveedoras no están dispuestas a vincularse igualmente con todas y todos los consumidores y tienen diversos incentivos para hacerlo con algunos más que con otros con el objetivo de continuar siendo competitivos. Además, no todas las familias realizan sus elecciones educativas en los mismos términos, y esto puede beneficiar a ciertos grupos con determinadas características mientras perjudica a los más desaventajados (OCDE, 2010; Fitch & Hulgín, 2018; OCDE, 2012).

A pesar de estos hallazgos, un grupo extenso de partes interesadas, *inter alia*, el Banco Mundial, el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido, la OCDE, la Asociación Mundial para la Educación, entre otros, aun apoyan estos tipos de esquemas privados en diferentes sistemas educativos (Verger et al., 2017).

En función de la conclusión de que las reformas educativas basadas en el mercado tienen efectos diferenciales en determinados grupos de estudiantes en particular, en el siguiente apartado nos centraremos en el impacto que este abordaje tiene en la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales y particularmente en los y las estudiantes con discapacidad, un grupo históricamente desaventajado y segregado en lo relativo al derecho a la educación. En el siguiente análisis, nos referiremos a “privatización educativa” como término que comprende a todas las modalidades descritas previamente, por medio de las cuales los actores privados se encuentran crecientemente involucrados en la provisión de educación.

Análisis de la evidencia disponible sobre los efectos de las reformas basadas en lógicas de mercado en el derecho a la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales y en particular de personas con discapacidad

Como se ha señalado en el apartado precedente, aunque la literatura existente no es unánime y la evidencia en la materia es muy dependiente del contexto analizado, hay una abundante bibliografía que revela que el enfoque educativo basado en el mercado da lugar a una mayor segregación y estratificación del sistema educativo. Existe también evidencia de una mayor exclusión de estudiantes desaventajados, afectando el cumplimiento del derecho humano a la educación para todos y todas (OCDE, 2010; Verger & Moschetti, 2017; Oxfam, 2019; Fitch & Hulgin, 2018; Campaña Mundial por la Educación, 2016). Al respecto, aun cuando las tasas de matriculación han aumentado en términos generales, la calidad educativa y la distribución equitativa de las oportunidades educativas por género, ingreso, discapacidad y otros tipos de marginalización aún son una fuente de gran preocupación (Oxfam, 2019), y una tasa alta y continua de niños y niñas desescolarizadas profundiza las disparidades en el acceso a una educación inclusiva y de calidad. Muchas autoras y autores afirman que las externalidades negativas de la mercantilización educativa en términos de equidad se encuentran principalmente presentes en el caso de escuelas privadas con fines de lucro y contextos con regulaciones del sistema educativo muy débiles o con gobiernos que no realizan un control efectivo sobre aquellos actores que proveen un servicio público (Verger & Moschetti, 2017).

La bibliografía ha definido la práctica extendida de las escuelas en la búsqueda de aquellos y aquellas estudiantes que son supuestamente “más fáciles” de enseñar a un menor costo y por lo tanto disuadiendo a quienes no cumplan con dicha expectativa como “*cream skimming*” (Verger & Moschetti, 2017; Gill et al., 2007; Fitch & Hulgin, 2018; Lubienski & Weitzel, 2009; Apple, 2001; Hsieh & Urquiola, 2006; Dudley-Marling & Baker, 2012). Esta práctica sistemática da como resultado la discriminación educativa, la exclusión y la segregación de grupos desaventajados, particularmente de estudiantes con discapacidad (Fitch & Hulgin, 2018).

Estos efectos se manifiestan en -al menos- tres ámbitos. Primero y principal, en patrones de matriculación de estudiantes en escuelas privadas, que tienden a excluir -a través de diversos métodos directos o indirectos- ciertos grupos de alumnos y alumnas. Esto incluye a quienes se considera que tienen necesidades educativas especiales. En segundo lugar, la propensión que tiene la competencia en el mercado educativo hacia la estratificación y sobre-especialización con la resultante segregación de niños y niñas, particularmente estudiantes con necesidades educativas especiales, en clases o escuelas separadas. En tercer lugar, el impacto de la privatización en la provisión de ajustes razonables a personas con discapacidad en la escuela común.

a. Patrones de matriculación de estudiantes: acceso a la educación sin discriminación y causas de exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad

La introducción de esquemas de mercado en la educación, aunque pueden proporcionar una elección más amplia para algunas familias, también implica en gran medida una competencia entre las escuelas por la matriculación del alumnado. Esto pareciera ser el filtro decisivo por el cual se define en última instancia la composición de la población escolar. De conformidad con un creciente número de investigaciones, el incremento de actores privados en la educación y la introducción de sistemas educativos altamente competitivos fomentan cierto tipo de patrones de inscripción de estudiantes, en particular patrones excluyentes de estudiantes con necesidades educativas espe-

ciales y estudiantes con discapacidad. Como se dijo, la elección de escuela no es efectuada de la misma manera por todas las y los “consumidores”, sino que tiende a fortalecer las desigualdades al limitar las oportunidades de grupos desaventajados de estudiantes (Waitoller & Lubienski, 2019). Esto ha sucedido en el caso de diferentes proveedores privados y en diversos contextos, y la evidencia en varios países muestra una subrepresentación de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas privadas o semi-privadas (financiadas por el gobierno).

Los datos indican que en los Estados Unidos, los y las estudiantes con necesidades educativas especiales tienen una participación significativamente menor tanto en escuelas *charter* como en los programas de *vouchers* que en las escuelas públicas (Zollers & Ramanathan, 1998; Howe & Welner, 2002; Bailey Estes, 2004; Gill et al., 2007; Lubienski & Weitzel, 2009; OCDE, 2010; Frankenberg, Siegel-Hawley & Wang, 2011; Garda, 2012; Mead & Eckes, 2018; Waitoller & Lubienski, 2019). En este sentido, las y los estudiantes con discapacidad, las y los estudiantes que tienen al inglés como segunda lengua, y otras y otros estudiantes con necesidades educativas especiales tienen mayores posibilidades de permanecer y concentrarse en las escuelas públicas (Dudley-Marling & Baker, 2012; Gill et al., 2007), las que en muchos casos están afectadas negativamente por el entorno competitivo. Se han llevado a cabo estudios empíricos en muchos de los casi 44 estados de los Estados Unidos que han introducido esquemas de elección de escuela a través de escuelas *charter* o de programas de *vouchers*. Dichos estudios evidencian en muchos casos que los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, en particular estudiantes con discapacidad, están subrepresentados en estos programas. Por ejemplo, en el estado de Wisconsin, la proporción de estudiantes con discapacidad en escuelas privadas bajo programas de *vouchers* es significativamente menor que la población en escuelas públicas del distrito. Como Dudley-Marling y Baker (2012) explican, una encuesta en 2002 indica que la mitad de las escuelas *voucher* en Milwaukee no proveen servicios de educación especial (p. 7). Experiencias similares se registran en otros estados y distritos escolares tales como Ohio, Florida, Colorado, Delaware, California, Texas, Arizona, Minnesota, Massachusetts, Michigan, Nueva Orleans, Boston, Chicago, Boulder, la Ciudad de Nueva York, Buffalo, Albany, San Diego, y Los Ángeles (Dudley-Marling & Baker, 2012; Garda, 2012; Fitch & Hulgín, 2018; Howe & Welner, 2002). Estudios financiados por el Departamento Nacional de Educación evidencian que las escuelas *charter* no garantizan un acceso igualitario a la educación para niños y niñas con discapacidad (Garda, 2012). Como la literatura especializada ha señalado, el patrón muestra tasas de matriculación incluso menores en escuelas privadas o *charter* en el caso de estudiantes con discapacidad “severa” -o estudiantes que requieren de un apoyo extensivo-, en comparación con aquellas personas con discapacidad “leve” (Dudley-Marling & Baker, 2012; Waitoller, 2017; Garda, 2012; Gill et al., 2007; Fitch & Hulgín, 2018; Lubienski & Weitzel, 2009; Howe & Welner, 2002; Zollers & Ramanathan, 1998; Waitoller & Lubienski, 2019). Zollers y Ramanathan (1998), quienes han estudiado el caso de Massachusetts, han establecido que mientras se incluyen estudiantes con discapacidad “leve”, las escuelas *charter* con fines de lucro se ven envueltas en un patrón de indiferencia y muchas veces de flagrante hostilidad hacia las y los estudiantes con discapacidad cognitiva o de comportamiento más complicada (p. 298), al negar su matriculación. Asimismo, detectaron un número importante de estudiantes con discapacidad y estudiantes de lengua extranjera regresando a las escuelas públicas (Zollers & Ramanathan, 1998). Como Lubienski y Weitzel (2009) describen, las escuelas *charter* no promueven mayor integración en la educación americana, no sólo en términos de raza, sino también en términos de condición socioeconómica, académica, de capacidad y necesidades especiales (p. 352), y tienen un rol activo en desincentivar la matriculación de estudiantes con necesidades educativas especiales (p. 361). Estos autores también remarcan que no solo la probabilidad de acceder a una escuela *charter* o una escuela privada a través de un programa de *vouchers* es menor, sino también la probabilidad de ser incluidos e incluidas en aulas de educación común está por debajo de otros grupos de estudiantes aventajados (Waitoller & Lubienski, 2019).

Este también es el caso de las escuelas independientes¹³ (dirigidas por actores privados) en Suecia. A partir de los años '90 este país introdujo diversas reformas de mercado, incluyendo la creación de un programa de *vouchers* en 1992 (OCDE, 2012). La evidencia demuestra que las escuelas privadas proveen educación a estudiantes

13. De conformidad con la OCDE (2012), las “escuelas independientes” en el sistema educativo Sueco son escuelas privadas. Estas pueden recibir financiamiento público si son aprobadas por la inspección y cumplen con ciertos requisitos. El estudio establece que “los prestadores independientes subvencionados deben seguir la currícula nacional y tienen prohibido establecer políticas de admisión basadas en la capacidad académica, la condición socioeconómica o la etnia” (p. 71).

con necesidades educativas especiales en una medida mucho menor que las escuelas públicas y que la segregación entre escuelas en términos de discapacidad, etnia y condición socioeconómica ha aumentado (Magnússon & Lindqvist, 2019; OCDE, 2010). Lo mismo fue documentado en las escuelas en el Reino Unido luego de la introducción de reformas basadas en el mercado (Rouse & Florian, 1997; Jennings, 2010), como así también en Australia y Nueva Zelanda, donde prácticas competitivas en el sistema educativo han llevado a la exclusión del alumnado más “necesitado”, incluyendo a las personas con discapacidad (Dudley-Marling & Baker, 2012). Una revisión de la investigación empírica sobre los efectos de la introducción de mecanismos de mercado en la educación primaria y secundaria enmarcada en los documentos de trabajo de la OCDE sobre educación, destacó que -cuando está permitido- las escuelas intentan seleccionar a los y las estudiantes sobre la base de su “capacidad” y/o de las características de su comportamiento. Si ello no está permitido, estas procuran utilizar su posición para controlar e influenciar los patrones de admisión (OCDE, 2012, p. 49) a través de diversos mecanismos, con el fin de desalentar la matriculación de estudiantes que no cumplen con sus expectativas.

La evidencia en países de bajos recursos también muestra que las escuelas de bajo costo no están impulsando la matriculación de aquellos grupos más marginalizados (GI-ESCR & ISER, 2015). Por el contrario, la bibliografía revela que las niñas y niños con discapacidad y minorías lingüísticas se encuentran presentes en proporciones menores en las escuelas privadas y son proclives a la exclusión en el momento mismo de los procesos de selección (Campaña Mundial por la Educación, 2016). El caso de Pakistán es muy ilustrativo de un claro patrón de matriculación que tiende a excluir a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Como ha sido evidenciado en el último estudio de Oxfam sobre PPPs (2019), las escuelas privadas de bajo costo (en su mayoría bajo PPPs) se han proliferado en este país con el objeto de revertir la tasa extraordinariamente alta de niños y niñas desescolarizadas. Como se remarca en dicho estudio, Pakistán tenía un acceso muy limitado de personas con discapacidad a la educación. Ahora bien, debido a las características intrínsecas de las iniciativas privadas desarrolladas recientemente¹⁴ -enmarcadas dentro de mecanismos de rendición de cuentas estandarizados y competitivos para recibir financiamiento- estos emprendimientos explícitamente filtran y seleccionan estudiantes. Como resultado, se inscriben muy pocas personas con discapacidad debido a los prejuicios existentes sobre su potencialidad y los incentivos negativos del mercado para incluirlas. En una investigación previa, Oxfam ya había destacado que las escuelas bajo PPPs que fueron incluidas en la muestra analizada en Punjab inscribían escasas niñas y niños con discapacidad, *i.e.* solo 11 de 12.502 estudiantes (Oxfam, 2018). Una investigación similar fue llevada a cabo por Oxfam sobre las PPPs en Uganda y los resultados fueron en el mismo sentido: los programas excluyen desproporcionadamente a las niñas y niños más pobres, a quienes se encuentran desescolarizadas y a aquellas con discapacidad (Oxfam, 2019, p. 22). Se encuentran también presentes procedimientos de selección discriminatorios y excluyentes en muchas escuelas privadas de Argentina -muchas de las cuales reciben subsidios del Estado- y Chile -el país con el programa de *vouchers* más amplio (Oxfam, 2019). Este es asimismo el caso de muchos y muchas estudiantes con discapacidad en Nepal, donde las escuelas privadas tienden a negar su inscripción, en contradicción con el derecho a la educación inclusiva (Campaña Mundial por la Educación, 2016).

Parte de la bibliografía consultada, explica que existe un efecto interseccional entre diversas características que tienden a actuar conjuntamente y exacerbar las prácticas excluyentes hacia determinados grupos de estudiantes. Por ejemplo, la interacción entre género, condición socioeconómica y discapacidad resultan en la exclusión de escuelas privadas (Oxfam, 2019), o al menos en oportunidades desiguales para ejercer la elección de escuela. De este modo, Waitoller y Lubienski (2019) examinan las limitaciones en la elección en escuelas *charter* de los Estados Unidos, indicando que las y los estudiantes afrodescendientes y latinos con discapacidad se enfrentan a desigualdades evidentes. Esto se agrava muchas veces por la ubicación geográfica ya que los recursos y la capacidad de las escuelas para recibir estudiantes con discapacidad tienden a estar distribuidos de manera desigual de conformidad con la segregación racial geográfica de los centros urbanos (Waitoller y Lubienski, 2019, p. 4). De manera similar, Frankenberg, Siegel-Hawley y Wang (2011) afirman que es usual encontrar escuelas de ‘blancos’ o de minorías segregadas que reciben menor cantidad de estudiantes con discapacidad en el mercado de las escuelas *charter* (p. 13).

14. El estudio se enfoca en las PPPs presentes en Punjab, las que se encuentran en gran parte financiadas por el Banco Mundial.

Caso de estudio: el sistema de *vouchers* en Wisconsin, Estados Unidos

En los Estados Unidos las políticas de elección de escuela -incluyendo tanto las escuelas *charter* como los programas de *vouchers*- han proliferado desde finales de la década de los 90. Actualmente 42 estados y el Distrito de Columbia han autorizado a las escuelas *charter* y se han implementado programas de *vouchers* en más del 50% de los estados (Waitoller & Lubinski, 2019). En total, 44 estados han introducido reformas de mercado en sus sistemas educativos (Fitch & Hulgín, 2018). Este incremento ha ido acompañado de crecientes preocupaciones en materia de equidad con relación a ciertos grupos de estudiantes históricamente desaventajados, incluyendo aquellos y aquellas con discapacidad, ya que dichas escuelas tienden a inscribir menores proporciones de estudiantes con necesidades educativas especiales -en particular estudiantes con discapacidad “severa”- en comparación con las escuelas públicas (Waitoller, 2017).

Hay muchos estudios que se centran en diferentes estados y distritos escolares, relacionados con los efectos de este enfoque educativo basado en el mercado, y han habido asimismo ciertos casos judiciales presentados ante los tribunales de los Estados Unidos alegando discriminación de niños y niñas con discapacidad dentro de los esquemas educativos mencionados. Por ejemplo, en Nueva Orleans, el *Southern Poverty Law Center* interpuso una acción colectiva en 2010 alegando que las escuelas *charter* de Nueva Orleans se encontraban rechazando la admisión de estudiantes con discapacidad o disuadiendo su inscripción luego de saber que el niño tenía una discapacidad (P.B. et al., v. Paul Pastorek, Louisiana State Superintendent of Education, 2010; Garda, 2012).

En el año 2012, la *American Civil Liberties Union* (ACLU), en conjunto con otras partes demandantes, presentaron una demanda contra el Estado de Wisconsin y otros demandados. Allí argumentaron que el Estado discriminaba a los y las estudiantes con discapacidad y segregaba a aquellas estudiantes en un tipo de escuelas de financiamiento público a través de su programa de *vouchers*, al no aplicar efectivamente las leyes anti-discriminación contra dichas escuelas privadas. ACLU manifestó que, como resultado, las escuelas privadas bajo dicho programa tienden a no admitir o a no realizar ajustes adecuados para incluir a estudiantes con discapacidad de una manera no discriminatoria (p. 4).

Como sostiene ACLU en la demanda, el programa de *vouchers* recibía una población casi exclusivamente de niños y niñas sin discapacidad (tan solo el 1,6% de las y los estudiantes en el programa de *vouchers* eran alumnas y alumnos con discapacidad comprendidos en la Ley de Educación de Personas con Discapacidad) en comparación con las escuelas públicas en donde representaban casi el 20% del total de los y las estudiantes matriculadas. Al parecer, esta última era la única opción genuina disponible para las personas con discapacidad.

La parte actora afirmó que las escuelas privadas dentro del programa bajo análisis excluían estudiantes con discapacidad, incluso encontrándose obligadas por las normas anti-discriminación con relación a las personas con discapacidad. La discriminación se manifestaba al rechazar su matriculación y disuadir a las familias que intentan inscribir las. En este orden de ideas, ACLU sostuvo que el programa de *vouchers* ha llevado a una situación donde las escuelas privadas participantes se encontraban casi exclusivamente financiadas con fondos públicos. Sin embargo, el Estado permitía que estas entidades se nieguen a proveer servicios de educación especial y estaban absueltas de todo tipo de responsabilidad en la provisión de ajustes razonables a niños y niñas con discapacidad. Así, estas entidades negaban su admisión en base a nociones discriminatorias de lo que consideraban que estos niños y niñas necesitaban y alentaban a las familias a inscribir las en las escuelas públicas ya que ellos “proveen menores servicios” para estudiantes con discapacidad. La organización afirmó que las escuelas de *vouchers* construyen barreras para la matriculación de niños y niñas con discapacidad y para que ellas prosperen dentro de sus programas y así fomentan un sistema segregado. Como resultado, estas escuelas o el sistema de *vouchers*, socavan la letra y el objeto de las leyes anti-discriminatorias (ACLU et al. v. State of Wisconsin et al., 2012).

Los demandantes resaltaron que es la obligación del Estado no discriminar intencionalmente y/o segregar a las personas con discapacidad, pero también abstenerse de estructurar, mantener y financiar sustancialmente un sistema educativo que excluye niños y niñas con discapacidad, y las somete a una discriminación evidente.

Hay diversas maneras en las que las escuelas privadas pueden excluir estudiantes con necesidades educativas especiales o desalentar su matriculación en sus programas, incluso si tienen prohibido hacerlo. En la mayoría de los casos, las normas nacionales o locales establecen la prohibición de discriminación contra personas con discapacidad en su acceso a las escuelas comunes, incluyendo tanto las públicas como las privadas y las instituciones que reciben fondos públicos, aunque en ciertos países las reglas aplicables a entidades privadas son vagas y permiten un margen más amplio para la discriminación. Sin embargo, como se dijo anteriormente, dichos y dichas estudiantes se ven sub-representadas en las instituciones privadas dentro de los sistemas educativos de mercado. La selección de estudiantes de forma directa o indirecta prevalece en el sector privado (Campaña Mundial por la Educación, 2016).

Para elegir discrecionalmente a las alumnas y alumnos, las escuelas utilizan diversos métodos. Estos incluyen candidaturas, reuniones informativas obligatorias, consultas a los puntajes de los y las estudiantes en las evaluaciones y sus historiales de permanencia, utilización de datos de rendimiento del sistema de solicitudes -aunque se encuentra prohibido-, formación de alianzas con escuelas del nivel inicial o primario (Jennings, 2010), entrevistas de selección, evaluaciones de admisión y el establecimiento de requisitos excluyentes (Oxfam, 2019). Con esta información, las escuelas o bien declinan directamente la matriculación de alumnos y alumnas “de riesgo” -cuando esto es posible- (Slee, 2007), o bien utilizan otras técnicas para desalentar su inscripción. Una de las estrategias más comunes es la del “*counseling out*” (la utilización de técnicas de disuasión) de estudiantes con necesidades educativas especiales, en particular estudiantes con discapacidad (Zollers & Ramanathan, 1998; Howe & Welner, 2002; Finnigan et al., 2004; Garda, 2012; Dudley-Marling & Baker, 2012; Waitoller & Lubienski, 2019; Waitoller, 2017).

Esta práctica es aplicada desde los inicios del proceso de admisión, pero continua durante la trayectoria educativa cuando las y los estudiantes manifiestan “problemas de conducta” (Zollers & Ramanathan, 1998). Algunos de los argumentos más comunes utilizados por las escuelas son que el o la estudiante “no es apto o apta”, o que “el programa ofrecido por la escuela no se ajusta a sus requerimientos”, que el o ella “va a estar mejor en otra escuela”, que “es por su interés superior” o que la “escuela tiene recursos o servicios insuficientes para recibir estudiantes con necesidades educativas especiales”. Jennings (2010) desarrolló un estudio etnográfico realizando entrevistas a directores y directoras de una muestra de escuelas “de opción” seleccionadas para dilucidar los procesos de selección impulsados por el mecanismo de elección de escuela y los sistemas de rendición de cuentas. La autora detectó varias de las tácticas mencionadas para disuadir estudiantes con necesidades educativas especiales o “problemas de conducta”, las cuales eran ejecutadas durante las ferias escolares, días de “puertas abiertas” y entrevistas personales llevadas a cabo con las familias de los y las estudiantes. La bibliografía también menciona que los proveedores de educación privada utilizan estrategias de marketing como un medio efectivo para apuntar a cierto tipo de estudiantes y persuadir a otros de matricularse -i.e. estudiantes con discapacidad, hablantes de lengua extranjera, etc. (Waitoller & Lubienski, 2019; Lubienski & Weitzel, 2009; Jennings, 2010).

Otros mecanismos implican recurrir a formas indirectas de exclusión de estudiantes (Verger & Moschetti, 2017) para instar su salida. Por ejemplo, reiteradas suspensiones, salidas anticipadas de la escuela, aislamiento de el o la estudiante en clases separadas sin aprendizajes académicos adecuados o sin proveer los servicios apropiados para realizar los ajustes necesarios (Waitoller, 2017; Zollers & Ramanathan, 1998). Asimismo, Jennings (2010) destaca el uso de justificaciones basadas en el comportamiento para transferir estudiantes fuera de las escuelas o citar de manera recurrentemente a las familias cada vez que sucede una infracción.

Diversas investigaciones señalan también el uso de estrategias para incentivar a estudiantes con discapacidad y sus familias a cambiar de escuela o a volver a su escuela anterior, en general una pública. Estas estrategias van desde la exclusión directa hasta el fomento indirecto a la transferencia de alumnos y alumnas que no pueden competir en el mercado educativo (Jennings, 2010; Apple, 2001a).

Pareciera que las escuelas compiten en muchos casos por reclutar a las y los estudiantes “más deseables” y así tienden a rechazar a quienes parecieran ser más “difíciles” o más “costosos” de educar, incluyendo aquellos y aquellas que son percibidos como “académicamente menos hábiles” o con necesidades educativas especiales. Esto se ha observado en muchos países como Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra, Gales, Escocia, diversos estados de

los Estados Unidos, Países Bajos, Suecia, Chile, Argentina y muchas otras jurisdicciones (OCDE, 2010; Dudley-Marling & Baker, 2012; Fitch & Hulgín, 2018; Apple, 2001; Verger & Moschetti, 2017; Hsieh & Urquiola, 2006; Jabbar, 2016; Jennings, 2010; van Zanten, 2009; OCDE, 2016; Oxfam, 2019).

En las siguientes subsecciones se analizarán algunas de las causas que las escuelas privadas tienen para excluir estudiantes con necesidades educativas especiales y en particular estudiantes con discapacidad.

i) Costos adicionales

Una de las principales causas identificadas por la literatura analizada para la exclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro de un mercado educativo competitivo, son los altos costos que presuntamente estas estudiantes podrían implicar para las instituciones (Patrinos, et al., 2009; Verger & Moschetti, 2017; Dudley-Marling & Baker, 2012; Oxfam, 2019; Burch, Steinberg & Donovan, 2007; Garda, 2012; CBM, Bensheim, 2018; Apple, 2001a; Howe & Welner, 2002; Zollers & Ramanathan, 1998; Verger et al., 2017c; OCDE, 2016). Se ha afirmado que en promedio, los y las estudiantes con discapacidad cuestan 2,3 veces más que otras estudiantes para educarlas (Gill et al., 2007, p. 68). El argumento es principalmente sostenido por escuelas privadas con fines de lucro, en particular escuelas de bajo costo (Oxfam, 2019; Lubienski & Weitzel, 2009; CDH, 2019), pero también por instituciones sin fines de lucro que tienen presupuestos muy acotados para trabajar (Dudley-Marling & Baker, 2012). Como sostienen Verger y Moschetti (2017) en su análisis de las PPPs en educación, teniendo al Estado como proveedor en última instancia, los actores privados pueden incurrir en '*cream skimming*' y en la transferencia de costos con el fin de minimizar los riesgos y maximizar las ganancias, mientras que le dejan al Estado la carga de las actividades no rentables (p. 5), incluyendo dentro de estas actividades la educación de grupos desaventajados de estudiantes, al percibirlos y percibirlos como "obligaciones financieras" para la escuela (Zollers & Ramanathan, 1998).

Como se expuso *ut supra*, los sistemas educativos basados en lógicas de mercado promueven la estandarización de la educación. De este modo, la diversidad como valor intrínseco de la educación inclusiva puede ser considerada asimismo como no rentable, ya que las escuelas deben invertir en personal adicional, tecnologías y otros recursos para responder a las necesidades de todo el alumnado (Dudley-Marling & Baker, 2012). Así, las escuelas privadas -cuyo objetivo es maximizar sus recursos y aumentar la rentabilidad-, no quieren enfrentar gastos adicionales para educar a determinadas o determinados estudiantes, como aquellos con necesidades educativas especiales, no-nativos y alumnos o alumnas con "problemas de conducta". En cambio, estas instituciones tienden a preferir estudiantes con "alto rendimiento" académico, a quienes se percibe como bienes eficientes en los cuales invertir, ya que requieren menos -si fueran necesarios- ajustes. En un sistema educativo altamente competitivo, a los y las estudiantes se les asigna un valor de mercado y evidentemente aquellas personas que tienen un valor relativo menor -aquellas "costosas de educar"- son sistemáticamente dejadas atrás. Como resultado, la relación costo-beneficio opera como un incentivo para excluir aquellos y aquellas estudiantes y evitar su matriculación (Garda 2012; Jennings, 2010; Verger et al., 2017; Verger et al., 2017c; Elacqua et al., 2014).

Algunas escuelas privadas incluso alegan que su propia existencia se vería amenazada si tuviesen que satisfacer apropiadamente los requerimientos educativos de cada estudiante con necesidades educativas especiales, particularmente de aquellos y aquellas con "discapacidad severa". Asimismo, sostienen que los y las estudiantes desaventajadas podrían consumir una parte desproporcionada de los recursos escasos y que ello podría perjudicar a la educación de otros y otras estudiantes (Dudley-Marling & Baker, 2012, p. 8). Más aún, muchas escuelas privadas subsidiadas tienen su financiamiento sujeto a los resultados de las rendiciones de cuentas y de este modo aquellas personas que podrían tener un desempeño insuficiente en las evaluaciones generales son percibidas como una amenaza para la continuidad de la escuela (Dudley-Marling & Baker, 2012; Garda, 2012; Jennings, 2010; Zollers & Ramanathan, 1998). Las escuelas privadas tienen incentivos para competir por las y los estudiantes "calificados" y descartar aquellos que no cumplan con sus expectativas (Verger & Moschetti, 2017), incluyendo estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad, que -debido a la falta de apoyos- podrían alcanzar puntuaciones menores en las pruebas estandarizadas.

Caso de estudio: la resistencia de las escuelas privadas en Brasil a garantizar la educación inclusiva a personas con discapacidad basada en los costos adicionales:

El caso de Brasil resulta muy ilustrativo del argumento de los “costos adicionales” y la resistencia de las entidades privadas a garantizar la educación inclusiva para todas y todos.

En el año 2015, la Confederación Nacional de Instituciones Educativas (CONFENEN), entidad representativa de las escuelas privadas, presentó una demanda (acción directa de inconstitucionalidad) alegando la inconstitucionalidad de la obligación de las escuelas privadas de proveer educación inclusiva adecuada a personas con discapacidad de conformidad con el §28 del artículo 28 y del artículo 30 de la Ley Nro. 13.146/2015 (Estatuto de las Personas con Discapacidad), *i.e.* la obligación de las escuelas privadas de promover la inclusión de las personas con discapacidad en la educación regular sin discriminación y la provisión de ajustes razonables -de acuerdo a las obligaciones internacionales de Brasil- sin cobrar costos adicionales por ello a las familias.

Los argumentos principales alegados por la parte actora fueron: (i) que la obligación de garantizar la educación inclusiva es una responsabilidad exclusiva del Estado, quien no puede “lanzarla sobre los hombros” de las empresas a su costa o a costa de los y las otras estudiantes quienes deberán soportar los “extraordinarios, imposibles e inimaginables costos generados por las personas con discapacidad”; (ii) que las obligaciones de las escuelas privadas de matricular personas con necesidades educativas especiales sin ningún criterio de evaluación, ponen en riesgo la libertad de gestión educativa; (iii) que estas obligaciones colocan la carga de los costos extras sobre las escuelas privadas y sus demás estudiantes, alterando injustamente el presupuesto familiar con un efecto realmente expropiatorio: “todas y todos pagarán por los gastos adicionales de uno o algunos”. Así, argumentan que ello implicaría la terminación de actividades para muchas escuelas privadas que no podrían costearlo; que ello implicaría en desocupación y riesgo social, violando su derecho a la propiedad privada en su función social, la libertad de aprender y de enseñar y la pluralidad de ideas y de estrategias y concepciones pedagógicas; (iv) que la ley infringe el principio de razonabilidad al obligar a las escuelas regulares, públicas o privadas, no especializadas ni preparadas para la

tarea de recibir a todas las personas con necesidades educativas especiales de cualquier naturaleza, “grado” o “profundidad”, que las escuelas regulares ordinarias no serán capaces de satisfacer; y (v) que no solo se podría en riesgo a las instituciones educativas, sino que también se violarían los derechos humanos de aquellas personas que no tienen necesidades educativas especiales y eligen a la educación privada, de los y las profesionales que no están preparadas para brindar una educación de calidad a niños y niñas con necesidades educativas especiales y, por lo tanto, también los derechos de las personas con dichas necesidades. En este sentido, argumentan que las escuelas privadas no están obligadas a contratar o renovar los contratos con quienes no quieren hacerlo. Asimismo, no tienen la obligación constitucional de aceptar a todos y todas indiscriminadamente y de manera general, sino la opción de hacerlo.

El 9 de junio de 2016, el Supremo Tribunal Federal de Brasil decidió desestimar la acción, siguiendo el voto del Relator, el Juez Edson Fachin, quien sostuvo que aunque el servicio educativo puede ser prestado por empresas privadas, ello no significa que los agentes económicos que lo proveen pueden hacerlo sin limitaciones ni responsabilidades. Las escuelas no tienen la discrecionalidad para elegir, para segregar o para separar. En cambio, es su deber enseñar e incluir. En el mismo sentido, argumentó que la educación privada no debe privar a los y las estudiantes -con o sin discapacidad- de la construcción diaria de una sociedad inclusiva y contenedora, convirtiéndose en un verdadero espacio de exclusión, contrario al ordenamiento constitucional actual. Con relación a la rentabilidad alegada, el Relator manifestó que las instituciones educativas privadas son económicamente activas y -como tales- deben adaptarse para recibir personas con discapacidad y proveer los servicios educativos, y que estos requerimientos, por mandato constitucional, aplican a todos los agentes económicos. Si ello no fuese así, existe un riesgo de que las instituciones educativas privadas sean creadas con un “privilegio intolerable” que oficializa la discriminación. Adicionalmente, afirmó que no es posible permitir una “captura del ordenamiento jurídico” basada en supuestos argumentos económicos que se limitan al campo de la retórica.

El Tribunal reconoció que la demanda trae el debate sobre el aparente conflicto entre los derechos de las personas con discapacidad y los principios de libre competencia (que caracteriza a la actividad económica) y de libre empresa, que tienden a priorizar el beneficio individual. Retomando esta discusión, la Corte recordó que la educación es un servicio público, y que, aun cuando se encuentra abierta su provisión por entidades privadas, por encima de todo interés privado está el interés público que guía el régimen jurídico. De este modo, la educación es un derecho fundamental garantizado para todas y todos, sin importar si tienen o no

necesidades especiales. Esta obligación se extiende a las iniciativas privadas, las que se encuentran sujetas de igual manera a las normas generales en materia de educación, que son necesarias para detener la discriminación contra las personas con discapacidad, quienes se enfrentan a constantes rechazos de matriculación que les impiden acceder a la educación.

ii) Rendición de cuentas: la búsqueda de “estudiantes con alto rendimiento”

Los sistemas educativos basados en lógicas de mercado usualmente involucran mecanismos de rendición de cuentas a cambio de cierta autonomía de gestión de las escuelas, principalmente en sistemas estructurados sobre la base de PPPs que involucran fondos del Estado. Las escuelas privadas deben justificar sus inversiones y la metodología más usual para hacerlo es a través de las calificaciones de sus alumnos y alumnas (indicadores de rendimiento cuantitativos). Para que ellas sean comparables, las evaluaciones deben ser altamente estandarizadas y basarse en aptitudes cuantificables (Jennings, 2010). De este modo, la educación de libre mercado promueve altos niveles de estandarización que apuntan hacia determinada noción uniformada de estudiantes (Dudley-Marling & Baker, 2012, p. 12).

Quienes defienden los mecanismos de mercado consideran que se trata de una herramienta útil para que las escuelas compitan entre sí y un incentivo para mejorar la calidad y el rendimiento educativo (Dudley-Marling & Baker, 2012; Garda, 2012). Sin embargo, en general, las evaluaciones altamente estandarizadas no toman en consideración el hecho de que, para sobrepasar ciertas barreras que el entorno le impone a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, se deben realizar ajustes razonables para que puedan desempeñarse adecuadamente. Por ende, la brecha en el rendimiento académico aumenta para aquellos y aquellas estudiantes que, por ejemplo, enfrentan barreras de tipo lingüístico, o de concentración o estudiantes con discapacidad (Peters & Oliver, 2009). En muchos casos, como en Brasil, los resultados de las pruebas se difunden sin la debida desagregación de la información. Adicionalmente, no se considera ni el contexto ni la diversidad de la población (Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación & Acción Educativa, 2014). La bibliografía también indica que hasta el momento hay una mejora muy reducida, y en ocasiones nula, en las calificaciones de las personas con discapacidad. Ello sucede, por ejemplo, en el mecanismo de “*No Child Left Behind*” (NCLB) de los Estados Unidos, un régimen con fuertes instrumentos para la rendición de cuentas con el objetivo de revertir la brecha académica que “las niñas y niños que han sido dejados atrás” enfrentaban -incluyendo latinos y estudiantes con discapacidad-, (Dudley-Marling & Baker, 2012). En cambio, ciertos distritos escolares presentan un decrecimiento en las tasas de egreso del nivel secundario de estudiantes con discapacidad desde la implementación de “exámenes de salida” (Dudley-Marling & Baker, 2012), y se han reportado niveles más elevados de deserción escolar dentro de los y las estudiantes de “bajo rendimiento” (Peters & Oliver, 2009).

Parte de la doctrina alega que los requisitos de rendición de cuentas que se centran en nociones estandarizadas de rendimiento y desconocen la diversidad de la población escolar, tienden a exacerbar las desigualdades, aumentar la estratificación y marginalizar o excluir estudiantes con discapacidad que no “caben” en nociones limitadas de logro académico (Oxfam, 2019; Agencia Europea para las necesidades educativas especiales, 2013; Dudley-Marling & Baker, 2012; Peters & Oliver, 2009; Apple, 2001a; Zollers & Ramanathan, 1998). Dichas medidas tienden a recompensar aquellas escuelas que tienen “estudiantes de alto rendimiento”, basado en el resultado

agregado del alumnado en las pruebas estandarizadas. Ello promueve el procedimiento de “*cream skimming*” que se mencionaba más arriba, ya que las escuelas tienen el incentivo de mercado de competir y seleccionar a los y las “mejores” alumnas y alumnos para luego obtener mejores resultados en las pruebas (OCDE, 2010; Campaña Mundial por la Educación, 2016; Garda, 2012; CBM, Bensheim, 2018; Jennings, 2010; Ball, 2003; Apple, 2001; Lubienski & Weitzel, 2009; Howe & Welner, 2002; Verger et al., 2017; Verger et al., 2017c; Hsieh & Urquiola, 2006; OCDE, 2012). Ello considerando que, si las escuelas fallan, o rinden por debajo de lo esperado en las evaluaciones, ponen en riesgo su competitividad, su financiamiento e incluso pueden enfrentar sanciones. En algunos casos, hasta la autorización de las escuelas para operar puede estar en juego (por ejemplo en el caso de las escuelas *charter*). Otras veces, las escuelas compiten por el prestigio cuando los resultados son abiertamente difundidos (Verger et al., 2017c).

Los incentivos basados en los resultados de las evaluaciones para discriminar a determinados o determinadas estudiantes, se encuentran presentes en aquellos sistemas educativos que han implementado el enfoque de mercado, como por ejemplo en los Estados Unidos, India, Chile y Brasil (Campaña Mundial por la Educación, 2016; Elacqua et al., 2014; Hsieh & Urquiola, 2006). En efecto, las autoras y autores consideran que entre los factores que impiden que las escuelas sean inclusivas, la competencia inter-escuelas, impulsada por las tablas de calificaciones, es uno relevante, por ejemplo en Inglaterra y Gales (Slee, 2007; Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales, 2003; Liasidou, 2013; Ball, 2009; Apple, 2001; Booth, Ainscow & Dyson, 1997; Barton & Slee, 1999; Armstrong & Barton, 2007). Así, se desplaza el énfasis desde las necesidades al rendimiento de el o la estudiante (Apple, 2001, p. 413) y se incrementa la selección en las escuelas basada en la “capacidad percibida” (Armstrong & Barton, 2007; Dyson, 2005). La investigación realizada por Oxfam evidencia en Punjab, Pakistán el impacto que el requerimiento de que las PPPs cumplan con cierta tasa de aprobación mínima en las evaluaciones como condicionante para recibir su financiamiento, sugiriendo que crea un incentivo a las escuelas privadas para excluir a los más pobres, a las niñas y niños con discapacidad y a otras y otros con probabilidad de bajo rendimiento en las pruebas (Oxfam, 2019, p. 21).

En esta ecuación de “estudiante ideal/no ideal”, las y los estudiantes con necesidades educativas especiales y en particular el alumnado con discapacidad, tienen altas probabilidades de ser excluidos como una medida de las escuelas para asegurar el éxito académico (Liasidou, 2012; Liasidou, 2013; Dudley-Marling & Baker, 2012; Garda, 2012). También pueden ser objeto de otros tipos de prácticas discriminatorias como la imposición de suspensiones o exenciones de evaluación, para que no se reduzca el puntaje promedio de la escuela (Aslam, Rawal & Saeed, 2017; Jennings, 2010; Cullen & Reback, 2006; Slee, 2007). Asimismo, en ciertos países, el sistema de evaluaciones estandarizadas, en lugar de proveer ajustes razonables para que cada estudiante sea evaluado o evaluada en igualdad de condiciones, lo que se hace es exceptuar a aquellos y aquellas con discapacidad de la evaluación. Por ejemplo, un informe reciente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay, reveló que las evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales que se aplican en dicho país, no permiten la realización de ajustes razonables y por lo tanto se excluye a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales del análisis (INEEd, 2019). De este modo, el sistema educativo es diseñado en base a información que invisibiliza a un grupo de estudiantes, interfiriendo con el desarrollo de un sistema inclusivo y fortaleciendo la situación estructural de falta de información desagregada por discapacidad presente en muchos Estados.

Contrariamente a lo establecido por el Comité CDPD (2016), los mecanismos de monitoreo del progreso educativo, no toman en consideración las barreras enfrentadas por las personas con discapacidad. El Comité ha sostenido con claridad que “los sistemas tradicionales de evaluación, que utilizan la puntuación de los exámenes de evaluación normalizados como único indicador de éxito para los estudiantes y las escuelas, pueden desfavorecer a los alumnos con discapacidad” (párr. 74).

iii) Autonomía, desregulación y omisión de control estatal

En algunos de los países analizados, las instituciones privadas operan sobre la base de la autonomía y no se encuentran obligadas por las mismas regulaciones que las escuelas públicas, en particular en lo relativo a la educación de las personas con discapacidad. Algunas escuelas privadas tienen la capacidad de cobrar cuotas muy altas, establecer sus propios procedimientos de admisión y expulsión, y de este modo promueven el uso de prácticas de escrutinio, mientras que las escuelas públicas tienen la obligaciones de admitir a todos y todas las aplicantes dentro de sus vacantes disponibles (Aslam, Rawal & Saeed, 2017). Por ejemplo, en Punjab, Pakistán, las PPPs no tienen ninguna restricción sobre la selección y escrutinio del estudiantado, ya que no existe una regulación adecuada de este tipo de empresas y faltan mecanismos de control (Oxfam, 2019). El Banco Mundial usualmente incluye en sus recomendaciones (por ejemplo, en la iniciativa SABER) que los Estados reduzcan las regulaciones aplicables a las PPPs para incentivar el crecimiento del mercado educativo. Oxfam (2019) ha identificado este tipo de recomendaciones principalmente hacia países de bajos recursos como Ghana, Nepal, Filipinas, Burkina Faso, entre otros. Dicho estudio identificó asimismo que las cadenas internacionales que proveen servicios educativos, como por ejemplo las *Bridge International Academies* o las Escuelas Omega, tienden a resistirse a la regulación de los Estados en los cuales operan (Oxfam, 2019). En ciertos países, existe una ausencia de registro y autorización de dichas entidades por las autoridades gubernamentales. La gran cantidad de escuelas privadas no registradas es una preocupación en ciertos países de África, incluyendo Tanzania, Nigeria (Baum et al., 2018; Uwakwe et al., 2008), Kenia y Uganda (EACHRights, ISER & GI-ESCR, 2018), entre otros. Por ejemplo, en Kibera, un asentamiento informal en Nairobi, Kenia, más del 67% de las escuelas privadas no se encuentran registradas (Allavida, 2012, p. 23).

En otros casos, aun cuando las escuelas privadas están sujetas a las mismas obligaciones relativas a la no discriminación de estudiantes con discapacidad, existe una ausencia de control estatal (para garantizar la no selección de estudiantes, la realización de ajustes razonables, etc.). Ello requiere de una fuerte capacidad administrativa, lo cual es un desafío en muchos países, y consume mucho tiempo y recursos (Bellei & Vanni, 2015; Verger & Moschetti, 2017). De este modo, Verger y Moschetti (2017) afirman que las PPPs no están sujetas al mismo tipo de escrutinio público y por ende pueden operar por fuera de los mecanismos públicos de control (p. 4). Ellos confirman que las externalidades negativas de la participación del sector privado en la educación en materia de equidad, se presentan cuando los incentivos de mercado se combinan con restricciones en la capacidad y voluntad gubernamental de control. Un buen ejemplo es el caso de la acción de clase presentada contra Nueva Orleans sobre la base de que las autoridades públicas habían fracasado al no haber hecho cumplir con sus obligaciones a una amplia variedad de escuelas, incluyendo las escuelas *charter* (P.B. et al., v. Paul Pastorek, Louisiana State Superintendent of Education et al., 2010).

Aún existe una gran resistencia por parte de las escuelas regulares a garantizar una educación inclusiva y el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales, en particular niños y niñas con discapacidad. Esta resistencia, es tangible en el caso de las escuelas privadas, cuando el marco normativo aplicable y la falta de control estatal les permite contar con un amplio margen de apreciación al momento de garantizar el derecho a la educación de estos y estas estudiantes. Por ejemplo, la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación y Acción Educativa en su presentación ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 2014, sostuvieron que, mientras que las agencias gubernamentales fracasan en el ejercicio de un control significativo, el sistema educativo privado no tiene una propuesta específica para grupos históricamente discriminados -personas con discapacidad, con necesidades educativas especiales, diversidades étnicas o lingüísticas y poblaciones con diversas tradiciones culturales- violando, en este sentido, el derecho a la no discriminación (Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación & Acción Educativa, 2014, párr. 40). En este mismo orden de ideas, las representantes de las organizaciones entrevistadas de Perú, Brasil, Colombia, Uruguay y Argentina expresaron que en sus países, tanto las escuelas públicas como privadas están sometidas a las mismas normas relativas a la educación inclusiva. Sin embargo, existe un entendimiento generalizado (resaltado por seis interlocutoras, incluyendo también a la representante de Paraguay) de que las escuelas privadas no son fiscalizadas apropiadamente y el cumplimiento

de sus obligaciones no es correctamente monitoreado por el Estado. Ellas actúan dentro de un amplio marco de autonomía y los actos de discriminación contra estudiantes con discapacidad no son debidamente sancionados. Así, sostuvieron que, aunque tienen prohibido hacerlo, las escuelas privadas ejercen la prerrogativa de rechazar discrecionalmente la matriculación de estudiantes con discapacidad, y el Estado sólo interviene cuando dichas personas o sus familias interponen una demanda para revertirlo.

Un caso muy ilustrativo sobre la necesidad de contar con normas claras y un control efectivo, es la situación de Chile. Se trata de un ejemplo interesante de cómo la falta de regulación puede resultar en un incentivo a las escuelas privadas para no implementar la educación inclusiva. Chile tiene uno de los más grandes -si no el más grande- programa de *vouchers* en el mundo, que evidencia con claridad un mercado educativo con altos niveles de competencia y privatización. Como afirman Fitch y Hulgín (2018), el efecto del *cream skimming* en Chile ha sido estudiado de cerca por muchas investigaciones y bien documentado. Este sistema, impulsó altos niveles de segregación estudiantil, tanto académica como socioeconómica y ha ido deteriorando progresivamente el sistema de educación pública (Queupil & Durán del Fierro, 2018), principalmente con anterioridad a la adopción de diversas normas para revertir esta situación en 2009, 2010¹⁵, 2012¹⁶ y 2015¹⁷. Las reformas de mercado en Chile, introducidas en los años '80, incrementaron los niveles de exclusión social y segregación de los y las estudiantes desaventajadas. Esto fue principalmente a través de mecanismos de escrutinio de alumnas y alumnos, prerrogativas para hacer “expulsiones selectivas” y la creación de nichos educativos socialmente homogéneos, amparados en la supuesta “libertad de enseñanza” (Queupil & Durán del Fierro, 2018; Elacqua & Santos, 2013; Hsieh & Urquiola, 2006). Frente a una demanda creciente por la implementación de la educación inclusiva y la necesidad de poner un límite a la discrecionalidad de las escuelas privadas, en 2015 se aprobó la Ley de Inclusión Escolar (ley 20.845), con el objetivo explícito de dismantelar los mecanismos perversos de selección del alumnado motivados por la mercantilización y privatización de la educación, y para reducir la segregación escolar y potenciar la educación de calidad para todos y todas (Queupil & Durán del Fierro, 2018). En este sentido, la norma establece que la selección de estudiantes y la “discriminación arbitraria” están prohibidas e introduce la obligación de promover entornos educativos heterogéneos (Queupil & Durán del Fierro, 2018). Sin embargo, de acuerdo a los datos presentados por la Campaña Mundial por la Educación en un reciente informe, en 2016 al menos el 90% de las escuelas privadas primarias en Chile aún escrutaban a los y las estudiantes que querían inscribirse con el objeto de seleccionar a quienes se consideraban los y las “mejores” (Campaña Mundial por la Educación, 2016).

Finalmente, la literatura ha descubierto que aun cuando las escuelas privadas se encuentran bajo las mismas obligaciones con relación a las y los estudiantes con discapacidad, existe en algunos Estados la práctica de “burlar” al sistema (ver el caso de estudio más abajo) y de indiferencia hacia sus deberes (Oxfam, 2019). Oxfam ha reportado que este es el caso en Uganda y Argentina. Asimismo, es el caso de las escuelas *charter* en los Estados Unidos que se encuentran obligadas por la normativa federal referida a estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante, dichas escuelas utilizan diversas estrategias para eludir las restricciones (Dudley-Marlin & Baker, 2012), en particular las disposiciones relativas a la “no selección” de alumnos y alumnas. Para detener estas prácticas se vuelve necesario el establecimiento de mecanismos para hacer cumplir las normas. Al monitorear a las escuelas *charter*, las autoridades se centran en los resultados de las evaluaciones y las tasas de deserción o de egreso, pero no se controla usualmente si las escuelas garantizan adecuadamente el derecho a la educación inclusiva. De esta forma, no hay consecuencias por discriminar estudiantes con discapacidad (Garda, 2012). Cabe destacar que el Comité CDPD (2016) ha sostenido que la supervisión de la educación inclusiva es un proceso continuo y que tiene por objeto “garantizar que no se esté produciendo ni segregación ni integración, ya sea formal o informalmente” (párr. 12.i).

15. Con la adopción de la Ley 20.422, sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad.

16. Con la adopción de la Ley 20.609, contra la discriminación.

17. Cuando se aprobó la Ley de Inclusión Escolar (Nro. 20.845).

Caso de estudio: la no matriculación de niños y niñas con discapacidad en las escuelas privadas de Argentina

En Argentina existe una larga tradición de alianzas público-privadas. Muchas escuelas privadas reciben grandes subsidios para ser adjudicados al pago de salarios del personal docente y directivo. Sin embargo, muchas de estas escuelas tienen la capacidad de cobrar cuotas adicionales (aunque limitadas) a las familias (Moschetti, 2018). El origen de esta estructura es complejo y en muchos casos responde a una histórica cooperación entre el Estado y la Iglesia (Verger et al., 2017a). Sin embargo, la expansión del sector privado en la actualidad no está vinculada tan intrínsecamente con las comunidades religiosas, sino que tiene por objeto complementar a la educación pública percibida como insuficiente o deteriorada y para expandir las opciones (Moschetti, 2018). Aunque esta forma de privatización no se encuentra históricamente vinculada a las dinámicas del mercado, existen “prácticas competitivas *de facto* entre las escuelas” que se disputan para matricular a los y las estudiantes académicamente “más capaces”, con mayor motivación y disciplina (Moschetti, 2018). El Decreto Nro. 2542/91 promueve el financiamiento estatal de una “educación pública de gestión privada” a fin de “asegurar la opción de los padres de elegir la escuela para sus hijos, en el marco de la libertad de enseñar y aprender que garantiza la Constitución Nacional...”.

De conformidad con la información producida por el Ministerio de Educación de la Nación para el año 2018, casi el 70% de las escuelas privadas regulares en el país reciben subsidios estatales, y el 40% de ellas se encuentran subsidiadas en un 100%¹⁸. Asimismo, el Estado argentino es actualmente uno de los financiadores más importantes de la educación especial privada, por cuanto casi el 70% de las escuelas especiales reciben fondos públicos y más del 46% están subsidiadas por completo¹⁹. No es de extrañar que, al 2017, el 48,4% de los y las estudiantes con discapacidad en el país aún asistan a escuelas especiales²⁰.

En particular, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, existe una larga tradición de subsidio de las escuelas privadas. De conformidad con información del gobierno local analizada por Moschetti (2018), al año 2016, más

del 50 por ciento de los niños y niñas asisten a escuelas privadas, de los cuales el 80 por ciento asisten a escuelas privadas subsidiadas por el estado y el 20 por ciento a escuelas independientes de élite (p. 88) y ha habido un particular crecimiento reciente de instituciones privadas de bajo costo que han incrementado su matriculación en casi el 50 por ciento en el periodo comprendido entre 2005-2015 (p. 90²¹). Asimismo, de acuerdo a los datos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, al año 2018, el 49,4% de los y las estudiantes con discapacidad en la Ciudad se encontraban matriculadas en escuelas especiales. Esta información revela asimismo una amplia participación de entidades privadas en la prestación de educación especial. Mientras que la información consolidada para todo el país arroja que un 26% de las y los estudiantes con discapacidad que se encuentran matriculados en escuelas especiales, asisten a escuelas especiales privadas, en la Ciudad de Buenos Aires, del 49,4% que se encuentran matriculados en escuelas especiales, más del 55% asisten a escuelas privadas.

Las escuelas privadas en la Ciudad de Buenos Aires se encuentran bajo regulaciones más laxas con relación a la admisión de estudiantes. Mientras que el procedimiento de inscripción de las escuelas públicas se centra en una solicitud online simple y despersonalizada²² que no deja un amplio margen para la selección, las escuelas privadas (subsidiadas o no) controlan directamente sus procesos de admisión (Moschetti, 2018). Aun cuando dichas entidades tienen prohibido seleccionar a los y las estudiantes y rechazarlas por motivos discriminatorios (Ley Nro. 2.681 de la Ciudad de Buenos Aires), existe una extendida indiferencia y una falta de control por parte del gobierno local, quién no monitorea ni sanciona a las escuelas privadas, y por lo tanto, existe una extendida práctica de sondeo de estudiantes para seleccionar a quienes “son una buena opción” para la escuela. Moschetti (2018) realizó un estudio cualitativo que incluyó observaciones *in situ* y entrevistas a personal directivo, propietarios y propietarias, docentes y asesores y asesoras legales de un grupo de escuelas privadas de bajo costo seleccionadas de la Ciudad. Así, descubrió que la selección de estudiantes era por mucho la lógica de acción más co-

18. Esta información está basada en los datos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de su Relevamiento Anual de educación, el programa se encuentra disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/cuadernillos>

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*

21. De conformidad con datos provenientes de DGEGP-CABA, 2016.

22. Para más información, se puede visitar el sitio oficial de inscripción estudiantil en el sistema de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar>.

múnmente observada (p. 95). Los métodos más frecuentes que describe incluyen: (i) entrevistas de selección; (ii) evaluaciones académicas y revisión de antecedentes e informes académicos; y (iii) evaluaciones psicológicas. Los y las estudiantes con discapacidad y quienes tienen antecedentes de comportamiento “problemático” se encuentran entre los y las más discriminadas y rechazadas por parte de estas instituciones. En particular, el alumnao con discapacidad no solo es rechazado, sino también se incentiva su matriculación en escuelas especiales. La representante de la organización argentina que fue entrevistada, sostuvo que todo ello sucede sin ningún tipo de control por parte de las autoridades gubernamentales o mecanismos efectivos donde realizar el reclamo por la violación al derecho a la educación inclusiva.

La Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), con el patrocinio de la Clínica Jurídica del Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, ha interpuesto recientemente una demanda colectiva contra el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, cuestionando la práctica sistemática e ilegal de rechazo de inscripción estudiantes con discapacidad en escuelas comunes privadas. Adicionalmente, denunciaron la omisión del Gobierno de la Ciudad de controlar, monitorear y sancionar a las escuelas privadas. A través de información recolectada por medio de testimonios de diversas familias de niños y niñas con discapacidad, la parte actora alega que las escuelas privadas utilizan diversas tácticas para rechazar o disuadir a los y las estudiantes con discapacidad durante los procesos de admisión. Durante las entrevistas de admisión, las familias suelen escuchar las siguientes afirmaciones: “este no es el colegio para tu hijo o hija”, “la institución no cuenta con los recursos necesarios para afrontar el proceso de inclusión escolar”, “en esta escuela trabajamos con una media, los chicos y chicas tienen que estar dentro de cierto rango”, “nos reservamos el derecho de admisión”, “ya tenemos cubierto el cupo de estudiantes incluidos e incluidas”, “las características de nuestro proyecto educativo no responden a las necesidades actuales de tu hijo o hija”, “una institución con maestras y maestros integradores es bajar el nivel de la escuela”, “no trabajamos con educación inclusiva en esta institución”, entre otras. Muchas escuelas ponen a los y las estudiantes con discapacidad en listas de espera por tiempo ilimitado. Estas respuestas son utilizadas por el personal directivo de escuelas privadas para rechazar arbitrariamente la matriculación de estudiantes por motivos de discapacidad. Uno de los testimonios es muy contundente al afirmar que “las niñas y niños con discapacidad que

requieren una maestra o maestro integrador no pueden elegir escuela, van a donde los y las toman, que por lo general son escuelas públicas”. En este contexto, las familias tienden a elaborar “listados de posibles escuelas” y van eliminando aquellas que desechan a sus hijos e hijas y conduce a que muchas personas con discapacidad terminen asistiendo a escuelas especiales. Existen casos en los que se rechazó la matriculación de estudiantes en hasta 47 escuelas comunes por motivos de discapacidad²³.

La parte actora afirma con claridad que “además de no ser razonables y resultar arbitrarias, son actos ilegales porque contrarían la normativa vigente en materia de educación inclusiva, que prohíbe que todos los establecimientos educativos, aun aquellos de gestión privada, rechacen una niña, niño o adolescente por tener una discapacidad” y, en particular, reclama la falta de control por parte del gobierno local a través de su agencia especializada, la “Dirección General de Educación de Gestión Privada”, que invoca su falta de competencia para actuar en estos casos. Por otro lado, no existe un registro público de las sanciones -si las hay- aplicadas por el gobierno local en estas situaciones. Aun cuando la capacidad de hacerlo se encuentra prevista en la ley 2.681, las familias de niños y niñas con discapacidad deben controlar y proteger el derecho a la educación inclusiva de sus hijos e hijas por sí mismas, lo que hacen mediante la interposición de demandas en los tribunales locales²⁴ o a través de denuncias ante el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI)²⁵.

El INADI (2018) afirmó en su último informe que la mayoría de las denuncias recibidas en la primera mitad del año 2018 corresponden a actos de discriminación por motivos de discapacidad (24,14% de las denuncias totales). Dentro de este porcentaje, la mayoría eran denuncias de discriminación en el ámbito educativo.

23. La parte actora resalta en la demanda el caso de Elizabeth Aimar. Se trata de un caso de público conocimiento en Argentina ya que Aimar, madre de un niño con discapacidad, fundó la “Red de Asistencia Legal y Social” (RALS). RALS se centra en brindar asesoramiento a personas con discapacidad y sus familias.

24. Por ejemplo, el caso “Defensoría de Menores e Incapaces N° 6 y otros c/ Colegio Mallinckrodt Hermanas de la Caridad Cristiana Hijas de la Bienaventurada Virgen María s/ Amparo”, Expediente Nro. 35476/2016, 6/04/2017, sentencia del Juzgado Civil Nro. 99.

25. Por ejemplo, la Decisión Nro. 33-2011, Nro. 36-2011 y Nro. 508-2018 del INADI.

b. Segregación y estratificación del sistema educativo como un efecto predominante de la lógica de la competencia

La mayor parte de la bibliografía revisada -incluso algunos estudios realizados por entidades que han sido promotoras de la participación de actores privados en el campo de la educación- muestran preocupación por los impactos de las reformas de mercado en materia de equidad. En particular, el efecto de segregación y estratificación que usualmente se vincula a la introducción de incentivos altamente competitivos (OCDE, 2017; OCDE, 2010; Patrinos et al., 2009; Magnússon & Lindqvist, 2019; OCDE, 2018; Apple, 2001a). Existen diversas investigaciones que se centran en la segregación socioeconómica, racial o étnica, y existe poca evidencia, aunque consistente, que señala una creciente segregación de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluyendo a las personas con discapacidad, como consecuencia predominante de la introducción de reformas basadas en el mercado y el crecimiento de los actores privados en la educación.

La preocupación se refiere, por un lado, a la segregación de estudiantes con necesidades educativas especiales y su resultante concentración en las escuelas comunes de gestión pública (escuelas públicas tradicionales). La evidencia muestra que dados los incentivos que el mercado le presenta a los actores privados -los que fueron mencionados previamente-, las escuelas públicas proveen educación a las poblaciones más desaventajadas (GI-ESCR & ISER, 2015; Rouse & Florian, 1997). Esto no solo afecta de manera negativa la diversidad de los entornos educativos, sino que, en conjunto con la creciente transferencia de recursos públicos para expandir los esquemas de educación privada y el drenaje de fondos desde las escuelas públicas (Queupil & Durán del Fierro, 2018; Oxfam, 2019; ACLU et al., v. el Estado de Wisconsin et al., 2012), ocasiona que las y los estudiantes más marginalizados son educados en escuelas públicas que cuentan con pocos recursos (Oxfam, 2019), o “escuelas de último recurso” (Dudley-Marling & Baker, 2012).

Por otro lado, una cuestión muy preocupante en materia del derecho a la educación inclusiva, es el hecho de que el enfoque mercantilizado de la educación ha conllevado, en ciertos países, a una sobre-especialización de la educación, con el foco en algunos grupos de estudiantes o de necesidades en particular (Jennings, 2010), basado en la hipótesis de que de esta manera se puede proveer educación de mejor calidad, aprovechando la ventaja de las habilidades especializadas que ofrecen determinadas organizaciones privadas (Patrinos et al., 2009, p. 4). En este sentido, UNESCO afirma que dentro de la presión actual por la privatización de la educación, en países tales como el Reino Unido hay más recursos hacia estructuras de educación especial, que a su vez mantiene la visión de separación de las niñas y niños con discapacidad de las escuelas comunes (UNESCO, 2015, p. 111). En el mismo sentido, Howe y Welner (2002) sostienen que el sistema de elección de escuela se caracteriza por la diversidad pero al nivel de la escuela, en lugar de al nivel de los y las estudiantes. Ello conduce a la imposición de la doctrina de “iguales pero separados” que compromete la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes.

Por su parte, la OCDE (2010) resalta que el sistema de elección de escuela en algunos casos, por ejemplo en el Estado de Carolina del Sur de los Estados Unidos, en Copenhagen, Dinamarca y en Chile, han resultado en un incremento en la segregación entre escuelas “con diferentes perfiles”. Ello se produjo principalmente en tres dimensiones: socioeconómica, étnica y de capacidad (OCDE, 2012). En consecuencia, destaca que algunas escuelas dentro del programa de *vouchers* -que tienen el objeto de proveer educación a una minoría de estudiantes- solo tienen participantes de ciertos grupos específicos. A su vez, ciertas escuelas *charter* son conocidas por focalizarse específicamente en las necesidades educativas especiales como un submercado educativo específico (OCDE, 2010). Se resalta asimismo que mientras sus promotores alegan que los mecanismos de mercado resultan en una respuesta más específica con relación a la demanda, sus oponentes muestran inquietud sobre el impacto negativo de la segregación en la cohesión social. Así, el informe de Christoffel-Blindenmission Deutschland (CBM) destaca como riesgo que la participación privada en la provisión de educación tiende a crear escuelas más exclusivas y estandarizadas. Explica además que existe evidencia que muestra que el sistema de PPPs en el Reino Unido está estimulando el incremento de matrícula en escuelas especiales y llevando a una menor voluntad de inscribir niñas y niños con discapacidad dentro de las escuelas académicas comunes (CBM, Bensheim, 2018, p. 42).

Dudley-Marling y Baker (2012) señalan una tendencia en algunos estados de los Estados Unidos, en donde, por un lado, muchas escuelas *charter* matriculan muy pocas -si alguna- personas con discapacidad, mientras que, por otro lado, hay un pequeño número de escuelas *charter* con “números inusualmente altos” de estudiantes con discapacidad (la mayoría dentro de la baja proporción que asiste a estas escuelas, como se discutió más arriba). Esto ha sido resaltado asimismo por otros autores y autoras (Fitch & Hulgín, 2018; Eppel et al., 2015). En consonancia, parte de la bibliografía hace referencia a ciertas escuelas *charters* que reciben exclusivamente a estudiantes con discapacidad, estudiantes en riesgo u otras minorías (Garda, 2012). Así, Fitch y Hulgín (2018) indican que en diversas ocasiones la educación de mercado ha apuntado específicamente a estudiantes con discapacidad. Adicionalmente, revelan que el Centro Nacional para la Educación Especial en Escuelas Charter ha reportado el desarrollo de 115 escuelas (desde el año 2014) diseñadas específicamente para estas alumnas y alumnos. Ello se observa, por ejemplo, en Ohio, Texas y Florida. Este último estado ha creado asimismo un programa de *vouchers* que apunta específicamente a estudiantes con discapacidad. Además, Magnússon, Göransson y Lindqvist (2019) muestran que en Suecia ha aumentado durante la última década el número de escuelas independientes gestionadas por entidades privadas que se especializan en la educación de personas con necesidades adicionales de apoyo y con discapacidad. El fenómeno descrito se desarrolla en un contexto de creciente mercantilización del sistema educativo en dicho país.

De manera similar, Waitoller y Lubienski (2019) afirman que el modelo de mercado puede producir incentivos para escuelas especializadas y un aumento en la segregación de estudiantes con discapacidad. En particular, manifiestan su preocupación por la identificación de estudiantes que “necesitan educación especial” bajo la regulación de los Estados Unidos y por la forma en que la discapacidad en intersección con otras variables tienden a incrementar dicha identificación. Dichos autores establecen que en comparación con sus compañeras y compañeros “blancos”, los y las estudiantes afrodescendientes con discapacidad se encuentran desproporcionadamente identificadas para educación especial y pasan menos tiempo en las clases de educación común (Waitoller & Lubienski, 2019, p. 6). Similares inquietudes han sido presentadas por la doctrina, donde se afirma -al escribir sobre minorías raciales y lingüísticas- que en sistemas regidos por lógicas de mercado un número desproporcionado de estudiantes pertenecientes a grupos oprimidos es destinado a la educación especial (Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006, p. 266).

Otro indicador es que tradicionalmente existe una amplia presencia de entidades proveedoras privadas en el marco de la educación especial y no inclusiva (Reisner, 2012). La Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación ha afirmado que existe una fuerte participación del sector privado dentro de la educación segregada. Así, sostiene que la educación especial o exclusiva continúa siendo la norma en el sector privado y que el desarrollo de PPPs en el campo de la educación de estudiantes con discapacidad tiene por objeto su expansión a través de la educación exclusiva (Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación & Acción Educativa, 2014, párr. 42). En este sentido, la persona entrevistada de la organización brasileña resaltó que las escuelas especiales privadas en Brasil reciben grandes subsidios por parte del Estado y expresó que existe una amplia presencia de actores privados en el sistema de escuelas especiales. Ello ha ocurrido también en Inglaterra, en donde el sistema educativo de mercado alienta el surgimiento de “proveedores de nicho” para trabajar con un abanico de “desórdenes”, creando sistemas de núcleos escolares (Slee, 2007).

Caso de estudio: la creciente tendencia hacia la estandarización de la educación en África Sub-Sahariana. Cadenas comerciales de escuelas y educación inclusiva

En las décadas pasadas, la descentralización y la privatización de la educación permeó la política educativa en diversos países de África Sub-Sahariana, incluyendo *inter alia* Uganda, Kenia, Nigeria, Tanzania, Liberia y Zambia. La propagación de escuelas privadas de bajo costo estuvo vinculada a ciertas preocupaciones relacionadas con el acceso, la calidad y la equidad educativa (Uwakwe et al., 2008). El Banco Mundial tiene un rol activo en la promoción de la privatización en países de bajos recursos a través del asesoramiento y financiamiento, con el objeto de mejorar la calidad y la provisión educativa en familias de bajos recursos (Uwakwe et al., 2008) y cerrar la brecha educativa presente en muchos de los países en desarrollo, incluyendo la distribución geográfica no adecuada de las escuelas públicas (Oxfam, 2019).

En el marco de esta tendencia, un actor privado en particular se ha expandido en varios países de África (así como en ciertos países de Asia). Se trata del caso de las cadenas internacionales de escuelas, que en general se disponen con el formato de escuelas privadas de bajo costo con un fuerte componente comercial en la educación. En este sentido, las *Bridge International Academies* (BIAs) son muy conocidas por su expansión y porque se han convertido en un punto de preocupación para los organismos de derechos humanos (Relator Especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación, 2016; CDH, 2019; Comisión Africana, 2015). Estas escuelas preescolares y primarias, inicialmente establecidas en Kenia (Verger et al., 2016), se expandieron luego a Uganda, Liberia, Nigeria e India. Se desarrollan tanto de manera independiente, como en el caso de Kenia y Uganda, o en asociación con el Estado, pero reciben financiamiento de diversos inversores privados y públicos, incluyendo el IFC, el gobierno del Reino Unido y el Banco de Europeo de Inversiones (CDH, 2019; CBM, Bensheim, 2018). Su crecimiento es muy extenso. Por ejemplo, en Kenia hay más de 400 escuelas pertenecientes a las *Bridge International Academies* (EACHRights, Kenia, ISER, Uganda &

GI-ESCR, 2016), por lo que sus comportamientos tienen un gran impacto sobre la garantía de la educación inclusiva en dicho país.

Por un lado, la bibliografía resalta que la introducción de escuelas privadas de bajo costo como las BIAs han de hecho mejorado las tasas de matriculación del sistema educativo, incluyendo parte de la población desescolarizada (Uwakwe et al., 2008; Adelabu & Rose, 2004), aunque parte de la evidencia hace énfasis en que las cuotas que este tipo de escuelas privadas cobran son inaccesibles para las familias muy pobres (ActionAid Internacional et al., 2015).

Por otro lado, ha ganado visibilidad el impacto en materia de calidad y equidad de la educación brindada por las BIAs. En particular, las cadenas comerciales de escuelas, incluyendo las BIAs, generan preocupación por su resistencia hacia las regulaciones gubernamentales y su falta de cumplimiento de los estándares de calidad educativa (Oxfam, 2019; GI-ESCR & ISER, 2015). Cabe destacar que las BIAs en Uganda han sido objeto de diversos procedimientos judiciales desde el año 2016 y en la actualidad las 63 escuelas que operan en dicho país se encuentran bajo revisión. La Corte Suprema de Uganda ha establecido que las BIAs están operando sus academias en contravención con la ley, ya que funcionan sin licencia (*Bridge International Academies (k) v. el Fiscal General*, 2016). En el mismo sentido, la Corte Suprema de Kenia en el condado de Busia ha determinado en 2017 que el Consejo de Educación podía proceder con las medidas tendientes a cerrar diez BIAs operando en dicha jurisdicción, por haber incumplido con los estándares educativos (*Right to Education Project*, 2017).

Con relación a la educación inclusiva, una de las cuestiones más importantes se relaciona con el objeto de las escuelas privadas de bajo costo de proveer educación al menor costo y los mecanismos estandarizados que promueven (Oxfam, 2019). Parte de las investigaciones reve-

lan que estas instituciones tienden a segregar y a evitar la matriculación de estudiantes con necesidades educativas especiales por los recursos adicionales que requieren (GI-ESCR, Hakijamii, 2015; ActionAid Internacional et al., 2015). De este modo, la Iniciativa para los Derechos Económicos y Sociales (2016) expresó su preocupación por la falta de accesibilidad, apoyos adecuados y ajustes razonables para estudiantes con discapacidad en diversas PPPs de Uganda. Algunas investigaciones cuantitativas también ilustran estas conclusiones. Un informe de la organización Allavida (2012) sobre el acceso a la educación en Kenia -en particular en Kibera- estableció que en las escuelas privadas las niñas y niños con discapacidad representaban menos del 1% del total de la población escolar, contra el 10% en las escuelas públicas y que la mayor proporción de niños y niñas con discapacidad intelectual podrían no estar asistiendo en absoluto, debido a los altos niveles de ajustes requeridos en entornos inclusivos (p. 13). Más aún, el estudio puntualiza que las escuelas públicas son más accesibles para estudiantes con discapacidad que las privadas. Asimismo, ciertas investigaciones señalan que los y las estudiantes con menores calificaciones en los exámenes, los y las estudiantes con necesidades educativas especiales o estudiantes con discapacidad pueden ser desalentados de asistir a las escuelas BIAs como resultado del entorno y de los procedimientos de admisión (Educación Internacional & Unión Nacional de Maestros de Kenia, 2016, p. 12). Aunque no hay información concluyente, el informe sugiere que las escuelas BIAs utilizan diversos métodos para evitar la matriculación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como el establecimiento de puntajes mínimos en las pruebas de admisión, disuadiendo al estudiantado con menor rendimiento y analizando los precedentes académicos y disciplinarios previos (Educación Internacional & Unión Nacional de Maestros de Kenia, 2016). Las personas entrevistadas²⁶ en el marco del estudio llevado a cabo por Educación Internacional y la Unión Nacional de Maestros de Kenia (2016) sugirieron que las BIAs no aceptan generalmente niños y niñas con discapacidad y con necesidades educativas especiales. Esto se debe a que la escuela no se consideraba apropiada para sus requerimientos, o no contaba con las instalaciones que “esos niños y niñas” requerían. El informe también resalta

26. Basado en entrevistas e investigaciones llevadas a cabo por el Centro de África del Este por los Derechos Humanos (EACHRights) y la Iniciativa Global por los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (GI-ESCR) en 2016, focalizándose en las operaciones de las BIAs en Kenia.

que cuando las BIAs matriculan estudiantes con necesidades educativas especiales, el personal docente no se encuentran bien equipado o apoyado para abordar sus requerimientos (Educación Internacional & Unión Nacional de Maestros de Kenia, 2016). Asimismo, diversas organizaciones, en su informe alternativo presentado ante el Comité de Derecho Económicos, Sociales y Culturales en el marco del sexto informe periódico para el Reino Unido, sostuvieron que las BIAs no se encontraban bien diseñadas y que no eran fácilmente accesibles para personas con discapacidad²⁷ (ActionAid Internacional, et al., 2015).

Aparte de la exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, otro de los puntos de mayor debate con relación a la educación inclusiva se funda en el hecho de que las BIAs se estructuran sobre los supuestos beneficios de la estandarización educativa (Verger et al., 2016; Srivastava, 2016). Con el objetivo de reducir los costos y de crear una educación “a gran escala”, las cadenas comerciales de escuelas se fundan sobre una currícula, gestión, enseñanza y evaluación estandarizada (ActionAid Internacional et al., 2015). Esto puede ser muy perjudicial para educar en la diversidad y afecta la calidad educativa. La currícula se diseña para aplicarse en contextos muy diversos en donde las cadenas internacionales desarrollan sus escuelas privadas y son muy rígidas al dejar poco espacio para los ajustes necesarios (ActionAid Internacional et al., 2015).

27. Las organizaciones incluyeron esta referencia en su informe alternativo de septiembre del año 2013. La Ministra de Desarrollo Internacional del Reino Unido, Lynne Featherstone, en ocasión de su discurso en la Reunión de Alto Nivel sobre Discapacidad y Desarrollo en la Asamblea General de las Naciones Unidas, anunció que, con efecto inmediato, las niñas y niños con discapacidad en los países en desarrollo podrían acceder a todas las escuelas construidas con financiamiento directo del Reino Unido. Ella declaró: “de hoy en adelante, todas las escuelas construidas con apoyo directo de los y las contribuyentes del Reino Unido serán diseñadas para permitir el acceso de las personas con discapacidad”, en referencia a las escuelas privadas de bajos recursos que reciben financiamiento del gobierno del Reino Unido, incluyendo una gran cantidad de BIAs. El informe resalta que, sin embargo “las visitas *in situ* de investigadores e investigadoras y la respuesta de las comunidades reportan que las escuelas apoyadas por el Reino Unido, como las BIAs, no se encuentran diseñadas ni son fácilmente accesibles para personas con discapacidad”.

c. La provisión (o denegación) de ajustes razonables y apoyos

La bibliografía está muy relacionada con el contexto en este punto de análisis y las conclusiones se vinculan en gran medida a la situación presupuestaria tanto de las instituciones públicas como privadas. La falta de apoyos, o la provisión de apoyos inadecuados o inefectivos y la privatización de los costos de los recursos adicionales son todos temas que se plantean en la mayoría de los Estados (Inclusión Internacional, 2009). Ello pareciera ser una deficiencia tanto del sector público como privado. Vale la pena señalar que el Comité CDPD (2016) ha sostenido con claridad que “las instituciones educativas, incluidas las instituciones educativas privadas y las empresas, no deben cobrar tasas adicionales por integrar la accesibilidad y/o realizar los ajustes razonables” (párr. 76).

Diversos estudios han destacado sus preocupaciones por la accesibilidad y la provisión de ajustes razonables²⁸ a estudiantes con discapacidad. Cierta doctrina de los Estados Unidos se encuentra particularmente preocupada por los sistemas de *vouchers*, ya que las familias que quieren matricular a sus hijas o hijos en estos programas pueden no gozar de los derechos establecidos en la *Individuals with Disabilities Act* (IDEA)²⁹. De este modo, los y las estudiantes con discapacidad pueden tener que asistir a la escuela sin poder hacer efectivo su derecho a contar con “servicios relacionados” para tener una trayectoria educativa significativa (ACLU et al., v. Estado de Wisconsin et al., 2012; Waitoller & Lubienski, 2019; Gill et al., 2007). Esto se asemeja a la situación de las escuelas privadas “tradicionales” (que no reciben financiamiento público) quienes según la normativa vigente no tienen la obligación de proveer servicios bajo la IDEA, pero sí tienen prohibido discriminar a niños y niñas con discapacidad al negarse ajustes razonables que “no modifiquen la naturaleza de sus programas” (ACLU et al., v. Estado de Wisconsin et al., 2012). En el caso de las escuelas *charter*, que están exentas de muchas normas de carácter administrativo pero obligadas por las leyes federales en materia de discapacidad (Howe & Welner, 2002), muchas condicionan la matriculación a la renuncia de los derechos bajo la IDEA (Garda, 2012; Zollers & Ramanathan, 1998). Por lo tanto, estas escuelas se ven exentas de la obligación de proveer “asistencia complementaria y servicios para estudiantes en clases de educación general” y de elaborar un plan educativo individualizado. El argumento utilizado en muchos casos para justificar esta práctica es que las y los estudiantes son educados apropiadamente sin la necesidad de una etiqueta de discapacidad estigmatizante, que las escuelas públicas tienden a sobre-identificar a alumnas y alumnos con discapacidad y que los programas de inclusión de las escuelas *charter* tienden a remover dichos rótulos (Zollers & Ramanathan, 1998). Aun cuando evitar la sobre-calificación de niños y niñas puede resultar una buena práctica en muchos casos, las autoras y autores afirman que este puede ser un mecanismo para evitar la provisión de servicios y apoyos que la ley requiere para una educación apropiada y significativa (Garda, 2012). Como resultado, aun cuando las escuelas *charter* en Estados Unidos tienden a separar menos en aulas especiales, en muchos casos incluyen a las alumnas y alumnos en el aula sin proveer los servicios apropiados, sino que dejan a las niñas y niños en las clases comunes donde no tienen “ninguna pista” de lo que está sucediendo, o se les permite acceder a clases regulares una vez que superan cierto grado de nivel educativo (Zollers & Ramanathan, 1998, p. 302; también en Dudley-Marling & Baker, 2012). Asimismo, algunos estados le permiten a las escuelas *charter* tener un criterio de matriculación vinculado a su misión o competencia y algunos aceptan criterios de admisión basados en el rendimiento académico (Howe & Welner, 2002). Ambos criterios son muy vagos y pueden dar lugar a evaluaciones discriminatorias hacia estudiantes con necesidades educativas especiales.

De este modo, Oxfam (2019) sostuvo que en las escuelas bajo PPPs en Uganda no se realizaban ajustes razonables para estudiantes con discapacidad. Se afirmó en dicho estudio que muchas escuelas eran inaccesibles y otras no contaban con docentes para las necesidades especiales. Hallazgos similares fueron revelados para el caso de las PPPs en Punjab (Oxfam, 2018).

28. De conformidad con el artículo 2 de la CDPD, se entiende por ajustes razonables “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. La Convención establece en el mismo artículo que la denegación de ajustes razonables implica una discriminación por motivos de discapacidad.

29. El *Individual with Disabilities Education Act* es una norma federal que establece la “educación pública gratuita y apropiada” para niños y niñas con discapacidad que cumplan las condiciones establecidas por la ley, que “asegura la educación especial y los servicios relacionales para aquellas niñas y niños”, incluyendo el diseño de un plan educativo individualizado. En la medida en que estos servicios asistan a un niño o niña para que reciba una educación apropiada, las escuelas deben hacer que dichos servicios estén disponibles de manera gratuita para el o la estudiante. Para más información ve: <https://sites.ed.gov/idea>

Con relación a los apoyos (en particular docentes de apoyo), la representante de la organización de Brasil que fue entrevistada expresó que las escuelas privadas, tienen la obligación de proveer los apoyos necesarios. Asimismo, se encuentra prohibido el cobro de montos adicionales a estudiantes con discapacidad por estos costos (basado en el principio de solidaridad). Sin embargo, existen diversos casos en los cuales las familias financian los apoyos por su cuenta, ya sea porque la escuela no posee los recursos o porque prefieren elegir una persona de su confianza. En el caso de Uruguay, la persona entrevistada afirmó que el costo de los apoyos en escuelas privadas es enfrentado por las familias. Ello suma un elemento para la segregación de quienes no pueden enfrentarlos. Lo mismo fue relatado por las interlocutoras de Chile y Paraguay. Con relación a Perú, la profesional entrevistada manifestó que las escuelas privadas cobran a las familias por los costos que los apoyos les significan o les imponen la obligación de acudir a la escuela con un apoyo para poder matricular a el alumno o alumna. En este sentido, dijo que aun cuando el año anterior se aprobó una ley que prohíbe la asignación de costos a las familias, las escuelas continúan haciéndolo.

Finalmente, en Colombia, tal como lo reveló su interlocutora, las escuelas privadas imponen matrículas diferenciales a estudiantes con discapacidad para cubrir los costos de los apoyos educativos o condicionan la admisión a la provisión de apoyos por parte de las familias. Aunque esta práctica se encuentra prohibida y se han interpuesto diversas demandas sobre esta materia, en la práctica continúa sucediendo. El motivo principal del difícil cumplimiento de la obligación de realizar ajustes razonables y de brindar apoyos está relacionado con limitaciones presupuestarias. Sin embargo, los incentivos de mercado, además de fomentar la negativa de cumplimiento de esta “costosa” obligación, promueve asimismo altos grados de estandarización de la educación al disminuir el margen para realizar adaptaciones que tiendan a abordar necesidades específicas y enfrentan tanto a las escuelas como a al personal docente a actividades, valoraciones, consignas, contenidos y criterios de evaluación estandarizados, que apuntan generalmente a un tipo normalizado de estudiante (Dudley-Marling & Baker, 2012; Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación & Acción Educativa, 2014; Apple, 2001a; Zollers & Ramanathan, 1998; Peters & Oliver, 2009). Por lo tanto, los y las estudiantes deben adaptarse a la escuela, en lugar de la escuela ser accesible y proveer los apoyos y servicios necesarios para que ellos y ellas aprendan en igualdad de condiciones (Zollers & Ramanathan, 1998). Ello puede afectar sustancialmente a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y su derecho a recibir una educación significativa. En este orden de ideas, la representante entrevistada de la organización de Colombia destacó que en dicho país hay cadenas internacionales de escuelas que se desempeñan con un amplio margen de autonomía en la práctica y tienden a ser altamente competitivas y a contradecir la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad, ya que utilizan métodos de enseñanza y evaluación altamente estandarizados.

Si bien Dudley-Marling & Baker (2012) señalan que existen algunos casos en los que la innovación y experimentación en las escuelas *charter* conlleva a una verdadera educación inclusiva, también se menciona que estos casos son aislados. Reflexiones similares fueron realizadas por las representantes de las organizaciones de Brasil, Uruguay, Paraguay, Perú y Chile con relación a casos particulares de escuelas privadas en dichos Estados que, cuando cumplen cabalmente con el derecho a la educación inclusiva, tienden a proveer apoyos y a realizar ajustes razonables de una mejor forma y más efectiva, ya que las escuelas públicas usualmente enfrentan problemas presupuestarios y limitaciones burocráticas. Por su parte, Apple (2001a) resaltó que en los países estudiados en su investigación (*i.e.* los Estados Unidos, Inglaterra, Gales, Australia y Nueva Zelanda) el mercado no promovió la diversidad, sino que incrementó el establecimiento de “modelos dominantes” de estrategia educativa.

La falta de estudios empíricos relativos a diversas variables de la educación de calidad de las personas con discapacidad

El análisis realizado sobre la bibliografía existente con relación a los efectos de la creciente participación de actores privados en la educación inclusiva evidencia que la cantidad de investigaciones y el tipo de fuentes producidas en la materia es muy variable dentro de las diferentes regiones.

De conformidad con los resultados proporcionados por Verger et al., (2017) en su extenso estudio sobre la privatización de la educación, la mayoría de la literatura académica disponible en las plataformas consultadas sobre educación inclusiva y en particular sobre estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, procede de -y se refiere a- los Estados Unidos algunos países de Europa, principalmente el Reino Unido, y Australia de Oceanía. Existe también bibliografía académica en la materia relacionada con países de Latinoamérica, la cual se concentra en algunos casos particulares como el extenso y controversial programa de *vouchers* de Chile y algunas referencias al sistema educativo de Argentina, Colombia y Perú. Con relación a los países de África y Asia, con la excepción de India y Pakistán, existe una cantidad considerablemente menor de literatura académica relacionada con la privatización de la educación y su impacto en la educación inclusiva de personas con discapacidad. En cambio, se centra comúnmente en los efectos sobre la equidad desde el punto de vista socioeconómico. Las referencias a personas con discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales se encuentran en su mayoría -aunque no en gran cantidad- en los informes o estudios de organizaciones o coaliciones de la sociedad civil.

En general, existe poca literatura³⁰ focalizada en el impacto sobre la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales y personas con discapacidad. La mayor parte de los estudios disponibles analizan el caso desde una revisión más general de la privatización o mercantilización de la educación y su impacto en grupos en situación de vulnerabilidad.

Existe una ausencia generalizada de datos apropiados sobre la calidad de la educación de personas con discapacidad en escuelas privadas o semiprivadas, que trascienda lo relativo al ingreso, los patrones de selección y/o permanencia en el sistema educativo. La información relativa a la calidad educativa y al impacto de las reformas de mercado en este ámbito no se encuentra debidamente desagregada por discapacidad y por ello no es posible analizar si existe un efecto diferencial según el tipo de discapacidad para estos y estas estudiantes. En este sentido, se recomienda la investigación empírica en esta temática.

30. La mayor parte de dichos análisis son de fuentes provenientes de los Estados Unidos y del Reino Unido.

Comentarios finales: ¿es la educación inclusiva compatible con los principios subyacentes a los enfoques educativos de mercado?

Parte de la doctrina considera que los enfoques educativos basados en el mercado son incompatibles o mutuamente excluyentes con la educación inclusiva, por ser incompatibles con una educación que valore la diversidad humana -incluyendo idioma, raza, cultura, género, discapacidad, necesidades educativas especiales (Dudley-Marling & Baker, 2012; Reisner, 2015; Slee, 2011; Howe & Welner, 2002).

Como se evidencia en la bibliografía analizada, existen dentro de la lógica de privatización y mercantilización del sistema educativo ciertas fuerzas centrífugas que resultan en la exclusión y segregación de estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto es particularmente aparente en el caso de estudiantes con discapacidad, a quienes se ha históricamente excluido de y segregado dentro del sistema educativo. Estas fuerzas, como la competencia, la estandarización, la rentabilidad, la autonomía y la desregulación parecieran estar en conflicto intrínseco con las fuerzas que subyacen a la inclusión y, como lo demuestra una gran cantidad de la literatura revisada, pueden resultar muy perjudiciales para estudiantes que “no caben” dentro de parámetros preestablecidos. De este modo, mientras que el involucramiento de actores privados en la educación (principalmente en aquellos casos no motivados por la rentabilidad) puede en ocasiones ser beneficioso para la expansión del acceso a la educación y su llegada a quienes que de otra manera quedarían fuera del sistema público, esto debe desarrollarse necesariamente dentro de límites muy claros para evitar incentivos que puedan terminar perjudicando a quienes han sido históricamente discriminados y discriminadas por el sistema educativo. Como Kishore Singh (2014) ha establecido enfáticamente, mientras que la educación privada puede complementar a la educación pública, no debe reemplazar la responsabilidad primaria del gobierno de garantizar la educación básica para todos y todas (p. 17).

Dicho esto, el elemento clave en este escenario complejo de política educativa, es el Estado. Hoy en día se encuentran vigentes instrumentos jurídicamente vinculantes que consagran el derecho humano a la educación inclusiva, un derecho que es exigible frente a instituciones públicas y privadas que conforman el sistema educativo. De este modo, el Estado es responsable de respetar, proteger y de garantizar el derecho de todos los individuos bajo su jurisdicción. Dentro de un contexto global de creciente comercialización y privatización de la educación, la adopción de los Principios de Abiyán ha demostrado que un amplia variedad de partes interesadas comprendieron que la educación, como bien público, es responsabilidad del Estado. Estos principios proveen claros lineamientos a los Estados para cumplir tanto su deber indelegable de garantizar una educación inclusiva, equitativa y gratuita y de regular y controlar de manera efectiva a los actores privados que ingresan al sistema educativo.

En 1994, la Declaración de Salamanca proclamó “Educación para todos, efectivamente significa PARA TODOS”. Veinte años más tarde, el desafío aún continúa.

Recomendaciones

1. Los Gobiernos deben adoptar todas las medidas necesarias para:

(i) garantizar el cumplimiento de su obligación indelegable de proveer una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas;

(ii) concentrar la asignación de recursos públicos para fortalecer el suministro de educación pública, gratuita y accesible sin discriminación y para asegurar la disponibilidad de ajustes razonables y apoyos para estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad que lo requieran;

(iii) registrar adecuadamente a todos los actores privados que formen parte del sistema educativo y establecer un marco normativo claro que prohíba toda forma de discriminación en la educación;

(iv) fortalecer las legislaciones y otras regulaciones para prohibir a las instituciones, tanto públicas como privadas, la selección de estudiantes durante los procedimientos de admisión;

(v) reestructurar sus sistemas de rendición de cuentas -actualmente basados en nociones estandarizadas del rendimiento académico- hacia sistemas que produzcan información sobre la calidad educativa teniendo en cuenta múltiples factores que valoren positivamente a la diversidad del estudiantado y las diferentes formas de aprendizaje y reduzcan los incentivos para la selección de alumnos y alumnas;

(vi) implementar mecanismos efectivos para controlar y monitorear a los actores privados que se encuentran brindando un servicio público, como la educación. En particular, el cumplimiento de las obligaciones que emanan del derecho a la educación inclusiva. Ello incluye la prohibición de rechazar estudiantes por motivos discriminatorios y negar los ajustes razonables y apoyos que los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes con discapacidad puedan necesitar o imponer los costos que estos acarrearán a sus familias;

(vii) diseñar mecanismos de reclamo apropiados a los que las personas con discapacidad y sus familias puedan recurrir frente a las violaciones de su derecho a la educación inclusiva;

(viii) reducir progresivamente -con vistas a su eliminación- el financiamiento público de la educación especial y segregada para personas con necesidades educativas especiales y dirigir dichas partidas presupuestarias a políticas públicas para la inclusión de todos los y las estudiantes en aulas comunes; e

(ix) impedir el desarrollo y creación de nuevas escuelas de educación especial, tanto públicas como privadas.

2. Los promotores y financiadores externos de la educación privada deben:

(i) eliminar el financiamiento de cualquier escuela privada que no garantice el derecho a la educación inclusiva para todos y todas;

(ii) abstenerse de financiar prestadores comerciales de educación privada y sistemas educativos basados en el mercado que tiendan hacia una provisión educativa altamente segregada y estratificada;

(iii) redirigir sus programas de fomento hacia el desarrollo de sistemas robustos de educación pública e inclusiva;

(iv) redirigir su financiamiento al refuerzo de la prestación de educación equitativa y de calidad para todos y

todas en sistemas educativos generales, públicos, accesibles y de calidad y para la provisión de ajustes razonables y apoyos individuales que los y las estudiantes puedan necesitar; y

(v) comprometerse con el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva, en particular con el derecho de los y las estudiantes con discapacidad a acceder y participar en las escuelas comunes en igualdad de condiciones con el resto de las alumnas y alumnos.

Referencias bibliográficas

a. Bibliografía crítica:

ACLU Wisconsin. (2016). Washington Post: *Senator seeks to stop DOJ from investigating private schools for violations of Americans with Disabilities Act*. Consultado en <https://www.aclu-wi.org/en/news/washington-post-senator-seeks-stop-doj-investigating-private-schools-violations-americans>

ActionAid International, ActionAid Reino Unido, Association of Teachers and Lecturers, Center for Public Interest Law, Child Rights International Network, East African Centre for Human Rights, Eastern Africa Collaboration on Economic, Social and Cultural Rights, el Economic and Social Rights Centre-Hakijamii, Educación Internacional, Federación de ONGs de Educación de Uganda, Ghana National Education Campaign Coalition, Campaña Mundial por la Educación, Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights, Global Justice Now, Human Rights Advocacy Centre, Human Rights Network for Journalists, Initiative for Social and Economic Rights in Uganda, Comisión Internacional de Juristas – división de Kenia, Kenya National Union of Teachers, Kenya Youth Foundation, Mathare Association, la National Union of Teachers, Privatisation in Education Research Initiative, Right to Education Project, Soweto Forum, Uganda National Teachers' Union, University and College Union y Women of Uganda. (2015). *The UK's support of the growth of private education through its development aid: Questioning its responsibilities as regards its human rights extraterritorial obligations*. Informe alternativo conjunto presentado al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en ocasión de la formulación del listado de cuestiones previas al sexto Informe periódico del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (GB) durante la 55ª período de sesiones del Comité.

Adelabu, M. & Rose, P. (2004). Non-state provision of basic education in Nigeria. En Larbi, Adelabu, M., Rose, P., Jawara, D., Nwaorgu, O. & Vyas, S. (eds.), *Nigeria: Study of non-state providers of basic services*. Departamento de Desarrollo Internacional. Universidad de Birmingham, Reino Unido.

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2013). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Literature Review*. Odense, Dinamarca.

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2003). *Special Needs Education in Europe – Thematic Publication*. Odense, Dinamarca.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 4, Nro. 3, 211-229.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, Vol. 38, Nro. 1, 15-34.

Allavida Kenya. (2012). *Access to and quality of basic education in Kibera, Nairobi, Study and synthesis report*. Consultado en http://www.uwezo.net/wp-content/uploads/2013/01/KE_COMM_Networks_AllavidaReport.pdf

Apple, M. W. (2001). Comparing Neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, Vol. 37, Nro. 4, 409-423.

Apple, M. W. (2001a). Creating profits by creating failures: Standards, markets and inequality in education. *International journal of Inclusive Education*, Vol. 5, Nro. 2, 103-118.

- Archer, D. (2016). *Rights-based responses to non-state education provision: a tentative typology and some critical reflections*. Consultado en <https://www.right-to-education.org/resource/rights-based-responses-non-state-education-provision-tentative-typology-and-some-critical>
- Armstrong, F. & Barton, L. (2007). Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education: The Case of England. En Armstrong F. & Barton L. (eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N. & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, Vol. 45, Nro. 3, 260-268.
- Bailey Estes, M. (2004). Choice for all? Charter schools and Students with special needs. *The Journal of Special Education*, Vol. 37, Nro. 4, 257-267.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class, the selected works of Stephen J. Ball*. Nueva York, NY: Routledge.
- Ball, S. J. (2009). Privatizing education, privatizing education policy, privatizing educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, Vol. 24, Nro. 1, 83.
- Ball, S. J., Thrupp, M. & Forsey, M. (2010). Hidden markets: the new education privatization. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 31, Nro. 2, 229-241.
- Banco Mundial. (2018). *World Development Report: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.
- Banco Mundial & Fondo Monetario Internacional. (2017). *Forward Look – A Vision for the World Bank Group in 2030 – Progress and Challenges*. Comité de Desarrollo, DC2017-0002. Consultado en <http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/23745169/DC2017-0002.pdf>
- Barnes, C. & Mercer, G. (2004). Theorising and Researching Disability from a Social Model Perspective. En Barnes, C. & Mercer, G., *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- Barton, L. & Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 3, Nro. 1, 3-12.
- Baum, D. (2018). The effectiveness and Equity of Public-Private Partnerships in Education: A Quasi-Experimental Evaluation of 17 Countries. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 26, Nro. 105, 1-32.
- Baum, D., Cooper R. & Lusk-Stover, O. (2018). Regulating market entry of low-cost private schools in Sub-Saharan Africa: Towards a theory of private education regulation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 60, 100-112.
- Bellei, C. & Vanni, X. (2015). The evolution of educational policy in Chile: 1980-2014. En Schwartzman, S. (ed.). *Education in South America*. Nueva York, NY: Bloomsbury.
- Berhanu, G. (2011). Challenges and responses to inclusive education in Sweden: mapping issues of equity, participation and democratic values. En Artiles, A. J., Kozleski, E. & Waitoller, F. (eds.), *Inclusive Education: exam-*

ining equity on five continents. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bettinger, E. (2005). The effect of charter schools on charter students and public schools. *Economics of Education Review*, Vol. 24, Nro. 2, 133-147.
- Bifulco, R., & Ladd, H. F. (2006). The Impacts of Charter Schools on Student Achievement: Evidence From North Carolina. *Education Finance and Policy*, MIT Press, Vol. 1, Nro. 1, 50-90.
- Bifulco, R., & Ladd, H. F. (2007). School choice, racial segregation, and test-score gaps: Evidence from North Carolina's charter school program. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 26, Nro.1, 31-56.
- Billinghan, C. M., & Hunt, M. O. (2016). School racial composition and parental choice: new evidence on the preferences of white parents in the United States. *Sociology of Education*, Vol. 89, Nro. 2, 99-112.
- Booth T., Ainscow, M. & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, Nro. 4, 337-355.
- Brazilian Campaign for the Right to Education & Ação Educativa (2014). *Privatization of education and rights violations in Brazil: notes for the Committee on the Rights of the Child*. Documento adjunto al II Informe Alternativo sobre la Situación de los Derechos del Niño en Brasil presentado por la Asociación Nacional de Centros de Defensa del Niño y organizaciones asociadas para apoyar la revisión del Estado de Brasil por el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, Brasil, octubre 2014.
- Burch, P., Steinberg, M. & Donovan, J., (2007). Supplemental Educational Services and NCLB: Policy Assumptions, Market Practices, Emerging Issues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 29, Nro. 2, 115-133.
- Christoffel-Blindenmission Deutschland (CBM, Bensheim). (2018). *My Right is Our Future: The Transformative Power of Disability-Inclusive Education*. Serie en Disability-Inclusive Development, Alemania.
- Cullen, J. B., Jacob, B. A. & Levitt, S. D. (2005). The impact of school choice on student outcomes: an analysis of the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, Elsevier, Vol. 89, Nro. 5-6, 729-760.
- Cullen, J. B. & Reback, R. (2006). *Tinkering toward accolades: school gaming under a performance accountability system*. Documento de Trabajo Nro. 12.286. Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge.
- De Koning, M. (2018). Public-private partnerships in education assessed through the lens of human rights. En Steiner-Khamsi, G. & Draxler, A., *The State, Business and Education, Public-Private Partnerships Revisited*. Series NORRAG sobre Educación y Desarrollo Internacional. Cheltenham, RU: Edward Elgar Publishing Limited.
- Di Gropello, E. (2006). *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. Washington D.C.: Publicaciones del Banco Mundial.
- Dudley-Marling, C. & Baker, D. (2012). The Effects of Market-based School Reforms on Students with Disabilities. *Disability Studies Quarterly*, Vol. 32, Nro 2.
- Dyson, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of Inclusive Education in England. En Mitchell, D. (ed.), *Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New Perspectives*. Londres: Routledge/Taylor and Francis.
- East African Centre for Human Rights (Kenya), Initiative for Economic and Social Rights (Uganda), & Global Initiative

for Economic, Social and Cultural Rights. (2016). *What do the new data on Bridge International Academies tell us about their impact on human rights? A five-point analysis*. Consultado en <http://globalinitiative-es-cr.org/wp-content/uploads/2016/12/161207-What-do-the-new-data-on-Bridge-International-Academies-tell-us-on-human-rights-impact.pdf>

East African Centre for Human Rights (Kenya), Initiative for Economic and Social Rights (Uganda), & Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights. (2018). *Information statement on ongoing cases involving Bridge International Academies LTD*. Consultado en <http://globalinitiative-es-cr.org/wp-content/uploads/2017/03/170323-Update-on-legal-cases-involving-BIA-Kenya-Uganda-Final-v5.pdf>

Economic and Social Rights Centre (Hakijamii) & GI-ESCR. (2015). *Kenya's support to privatisation in education and its impact on discrimination and segregation*. Consultado en <http://globalinitiative-es-cr.org/wp-content/uploads/2015/06/150428-Kenya-Parallel-report-CRC-privatisation-right-to-education.pdf>

Educación Internacional & Kenya National Union of Teachers. (2016). *Bridge vs. Reality: A study of Bridge International Academies' for-profit schooling in Kenya*. Consultado en http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Bridge%20vs%20Reality_GR%20Report.pdf

Elacqua, G., Alves, F., Koslinki, M., Martinez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2014). Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile. *International Journal of Educational Development*, Vol. 41, 25-34.

Elacqua, G. & Santos H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. *Espacio público*. Documento de referencia Nro. 1. Consultado en: https://mba.americaeconomia.com/sites/mba.americaeconomia.com/files/los_efectos_de_la_eleccion_escolar_en_la_segregacion_socioeconomica_en_chile_un_analisis_georeferenciado.pdf

Epple, D., Romano, R. & Zimmer, R. (2015). *Charter Schools: A survey of research on their characteristics and effectiveness*. Documento de Trabajo Nro. 21.256. Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge.

Fitch, E. F. & Hulgín, K. M. (2018). Privatizing Benefit and Socializing Cost: Market Education as Rent Seeking. *The Urban Review*, Vol. 50, 773-794.

Foro Político de Alto Nivel. (2016). *Ensuring that no one is left behind*. Documento de posicionamiento presentado por Personas con Discapacidad. Consultado en <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/10114Position%20paper%20by%20Persons%20with%20Disabilities%20.pdf>

Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G. & Wang, J. (2011). Choice without equity: Charter school segregation. *Educational Policy Analysis Archives*, Vol. 19, Nro. 1, 1-96.

Garda, R. A. (2012). Culture clash: special education in charter schools. *North Carolina Law Review*, Vol. 90, Nro. 3, 655-718.

Gill, B., Timpane, P. M., Ross, K. E., Brewer, D. J. & Booker, K. (2007). *Rhetoric versus Reality. What We Know and What We Need to Know About Vouchers and Charter Schools*. RAND Corporation, Estados Unidos de Norteamérica.

Campaña Mundial por la Educación. (2016). *Private Profit Public Loss. Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track*. Sudáfrica.

Graham, L. J., Proctor, H. & Dixon, R. M. (2016). How schools avoid enrolling children with disabilities. *The Conversa-*

tion, Melbourne University Press, 28 de enero 1-3.

Howe, K. & Welner, K. (2002). School Choice and the Pressure to Perform: Déjà Vu for Children with Disabilities. *Journal of Remedial and Special Education*, Vol. 23, Nro. 4, 212-221.

Hoxby, C. M. (2003). *The Economics of School Choice*. Chicago: University of Chicago Press.

Hsieh, C. & Urquiola, M. (2002). *When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*. Documento Especial Nro. 43. National Center for the Study of Privatization in Education. Universidad de Columbia, Estados Unidos de Norteamérica.

Hsieh, C. & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, Vol. 90, 1477-1503.

Inclusión Internacional. (2009). Better Education for All: When We're Included Too. A Global Report People with an Intellectual Disability and their Families Speak out on Education for All. *Disability and Inclusive Education*. Consultado en http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf

Initiative for Social and Economic Rights. (2016). *A threat or opportunity? Public private partnerships in education in Uganda*. Consultado en https://www.iser-uganda.org/images/downloads/Threat_or_Opportunity_Public_Private_Partnership_in_Education_in_Uganda.pdf

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). (2018). *Informe en Accesibilidad y no discriminación*. Consultado en <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2019/05/Discapacidad-ACCES222.pdf>

International Disability and Development Consortium. (2016). *Women and Girls with disabilities*. Ficha técnica. Consultado en https://iddcconsortium.net/sites/default/files/news/files/iddc_factsheet_final_version_2016_0.pdf

Jabbar, H. (2016). Selling Schools: Marketing and Recruitment Strategies in New Orleans. *Peabody Journal of Education*, Vol. 91, Nro. 1, 4-23.

Jennings, J. L. (2010). School choice or Schools' choice? Managing in an era of accountability. *American sociological association*, Vol. 83, Nro. 3, 227-247.

Kolderie, T. (1990). *Beyond choice to new public schools: withdrawing the exclusive franchise in public education*. Informe de Política Pública Nro. 8. Progressive Policy Institute, Washington, DC.

Lacruz, J. L. & Bernal, J. L. (2013). *Desigualdad y privatización de la escuela pública: desafíos de la educación inclusiva frente a la ofensiva neoliberal*. Documento de conferencia. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/291346366_Desigualdad_y_privatizacion_de_la_escuela_publica_desafios_de_la_educacion_inclusiva_frente_a_la_ofensiva_neoliberal

Liasidou, A. (2012). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 10, Nro. 1, 168-184.

Liasidou, A. (2013). Intersectional understanding of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability & Society*, Vol. 28, Nro. 3, 299-312.

Lubienski, C. & Weitzel, P. (2008). The Effects of Vouchers and Private Schools in Improving Academic Achievement:

A Critique of Advocacy Research. *Brigham Young University Law Review*, Vol. 2, 447-486.

- Lubienski, C. & Weitzel, P. (2009). Choice, Integration, and Educational Opportunity: Evidence on Competitive Incentives for Student Sorting in Charter Schools. *Journal of Gender, Race & Justice*, Vol. 12, Nro. 2, 351-376.
- Magnússon, G., Göransson, K. & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, Vol. 5, Nro. 2, 67-77.
- Mead, J. F. & Eckes, S. E. (2018). *How School Privatization Opens the Door for Discrimination*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Meijer, J. W. (1999). *Financing of Special Needs Education: A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion*. Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, Dinamarca.
- Monazza A., Shenila R. & Sahar S. (2017). *Public-Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*, Ark Education Partnerships Group. Consultado en https://arkonline.org/sites/default/files/Ark_EPG_PPP_report.pdf
- Moschetti, M. C. (2018). Unfair competition: exploring state-funded low-fee private schools' logics of action in Buenos Aires. En Steiner-Khamsi, G. & Draxler, A. (eds.), *The State, Business and Education: Public-Private Partnerships Revisited*. Reino Unido: Edward Elgar Publishing Limited.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.
- OCDE. (2009). Lubienski, C., *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective*. OCDE Educación, Documento de trabajo Nro. 25. Consultado en https://www.oecd-ilibrary.org/education/do-quasi-markets-foster-innovation-in-education_221583463325
- OCDE. (2010). Waslander, S., Pater C. & van der Weide, M., *Markets in education: an analytical review of empirical research on market mechanisms in education*. OCDE Educación, Documento de trabajo Nro. 52. Consultado en https://www.oecd-ilibrary.org/education/markets-in-education_5km4pskmkr27-en
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Consultado en <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- OCDE. (2016). Boeskens, L., *Regulating publicly funded private schools: a review of the literature on equity and effectiveness*. OCDE Educación, Documento de trabajo Nro. 147. Consultado en https://www.oecd-ilibrary.org/education/regulating-publicly-funded-private-schools_5iln6jcg80r4-en
- OCDE. (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. Consultado en <http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>
- OCDE. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA. Paris: OCDE Publishing.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, Vol. 28, Nro. 7, 1024-1026.

- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). *World Report on Disability*. Consultado en https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Oxfam. (2018). *Equity and quality in an education public-private partnership. A study of the World Bank-supported PPP in Punjab, Pakistan*. Informes de Investigación de Oxfam. Consultado en <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620529/rr-education-ppp-punjab-pakistan-020818-en.pdf>
- Oxfam. (2019). *False Promises. How delivering education through public-private partnerships risks fueling inequality instead of achieving quality education for all*, Documento Informativo de Oxfam. Consultado en <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620720/bp-world-bank-education-ppps-090419-en.pdf>
- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F. & Guáqueta, J. (2009). *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington: Publicaciones del Banco Mundial.
- Peters, S. & Oliver, L. A. (2009). Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing. *Prospects*, Vol. 39, 265-279.
- Queupil, J. P. & Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 12, 111-128.
- Reisner, R. (2012). *Implementing Inclusive Education A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2° ed.). United Kingdom: Commonwealth Secretariat.
- Reisner, R. (2015). *Day of General Discussion regarding the right to education for persons with disabilities*. Consultado en <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=15847&LangID=E>
- Right to education Project. (2017). *Kenyan court upholds the closure of Bridge International Academies schools over failure to respect standards*. Consultado en <https://www.right-to-education.org/es/node/893>
- Robertson, S. L., Mundy, K. E., Verger, A. & Menashy, F. (2012). *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Rouse, C. E. & Barrow, L. (2009). School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence and Remaining Questions. *Annual Review of Economics*, Vol. 1, 17-4.
- Rouse, M. & Florian, L. (1997). Inclusive education in the market- place. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, Nro. 4, 323-336.
- Singh, K. (2014). Right to Education and Equality of Educational Opportunities. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 16, Nro. 2, 5-19.
- Slee, R. (2007). It's a Fit-Up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. En Armstrong, F. & Barton, L. (eds.), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Srivastava, P. (2016). Questioning the Global Scaling Up of Low-fee Private Schooling: the nexus between business, philanthropy and PPPs. En Verger A., Lubienski C., & Steiner-Khamsi, G. (eds.), *The global education industry—World yearbook of education 2016*. Nueva York, NY: Routledge.

- Steiner-Khamsi, G. & Draxler, A. (2018). *Seeing like the State, Calculating like a Business: Public-Private Partnerships in Education*. Publicado por NORRAG. Consultado en <https://www.norrag.org/seeing-like-state-calculating-like-business-public-private-partnerships-education-revisited-gita-steiner-khamsi-alexandra-draxler/>
- The Global Initiative for Economic, Social and Cultural rights (GI-ESCR) & Initiative for Social and Economic Rights (ISER). (2015). *Privatization, Discrimination and the Right to Education in Uganda*. Informe alternativo. Consultado en https://www.iser-uganda.org/images/downloads/privatisation_discrimination_and_right_to_education.pdf
- The Global Initiative for Economic, Social and Cultural rights (GI-ESCR). (2017). *Human rights bodies statements on private education September 2014 – November 2017*. Consultado en <https://www.gi-escr.org/concluding-observations-private-education>
- UNESCO. (2015). *The Right to Education for Persons with Disabilities, Monitoring of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (8th Consultation). Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Persons with Disabilities reported on by Member States*. Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232592>
- UNESCO. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8*. Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- UNESCO. (2018). *Education and Disability: analysis of data from 49 countries*. Documento informativo Nro. 49, Instituto de Estadística de Unesco. Consultado en <http://uis.unesco.org/en/news/education-and-disability-analysis-data-49-countries>
- Uwakwe, C. B. U., Falaye, A. O., Emunemu, B. O. & Adelere O. (2008). Impact of Decentralization and Privatization on the Quality of Education in Sub-Saharan Africa: The Nigerian Experience. *European Journal of Social Sciences*, Vol. 7, Nro. 1, 160-170.
- Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: A European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39, Nro. 1, 85-98.
- Verger, A., Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. Educación Internacional. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Verger, A., Fontdevila, C., Rogan, R. & Gurney, T. (2017). Evidence-based policy and the education privatization debate: analyzing the politics of knowledge production and mobilization through bibliographic coupling. *International Journal of Educational Development*, próximo a publicarse.
- Verger, A. & Moschetti, M. (2017). *Public-Private Partnerships as an education policy approach: multiple meanings, risks and challenges*. Education research and foresight working papers, UNESCO. Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247327>
- Verger, A., Moschetti, M. & Fontdevila C. (2017a). *Menos igualdad. La privatización en la educación en América Latina*. Consultado en https://elpais.com/elpais/2017/05/31/contrapuntos/1496241832_077401.html
- Verger, A., Moschetti, M. & Fontdevila, C. (2017b). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Educación Internacional. Consultado en https://www.academia.edu/32477279/La_privatización_educativa_en_América_Latina_Una_cartografía_de_políticas_tendencias_y_trayectorias

- Verger, A., Moschetti, M., Fontdevila, C. (2017c). *Manual para el estudio de la privatización de la educación*. Bruselas: Educación Internacional.
- Waitoller, F. (2017). Black and latinx students with dis/abilities in charter schools: a summary of the research. *Midwest & Plains Equity Assistance Center*, Septiembre.
- Waitoller, F. & Lubienski, C. (2019). Disability, Race and the Geography of School Choice: Toward an Intersectional Analytical Framework. *AERA Open*, Vol. 5, Nro. 1, 1-12.
- Wolf, P. J. M., Kisida, B., Gutmann, B., Puma, M., Eissa, N. & Rizzo, L. (2013). School vouchers and student outcomes: Experimental evidence from Washington D.C. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 32, Nro. 2, 246-270.
- Zollers, N. J. & Ramanathan, A. K. (1998). For-Profit Charter Schools and Students with Disabilities. The Sordid side of the Business of Schooling. *Phi Delta Kappan*, Vol. 80, Nro. 4, 297-304.

b. Otros documentos:

- Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos. (2015). *Observaciones finales y recomendaciones en el informe periódico 8vo-11vo sobre la República de Kenia, 2008–2014*.
- Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos. (2019). *Resolución sobre la obligación de los Estados de regular a los actores privados involucrados en la provisión de servicios de salud y educación*, ACHPR/Res.420 (LXIV).
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2015). *Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico de Chile*, E/C.12/CHL/CO/4, 7 de julio de 2015.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación General Nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*, CRPD/C/GC/4, 25 de noviembre de 2016.
- Consejo de Derechos Humanos (CDH). (2014). *Derecho a la Educación*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh, A/69/402, 24 de septiembre de 2014.
- Consejo de Derechos Humanos (CDH). (2015a). *Protección del derecho a la educación contra la comercialización*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh, A/HRC/29/30, 10 de junio de 2015.
- Consejo de Derechos Humanos (CDH). (2015b). *Derecho a la Educación*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh, A/70/342, 26 de agosto de 2015.
- Consejo de Derechos Humanos (CDH). (2015c). *El derecho a la educación*. A/HRC/29/L.14/Rev.1, 1 de julio de 2015.
- Consejo de Derechos Humanos (CDH). (2017). *Derecho a la educación. El rol de la equidad y la inclusión en el derecho a la educación*. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry, A/72/496, 29 de septiembre de 2017.
- Consejo de Derechos Humanos (CDH). (2019). *El derecho a la educación: el ejercicio efectivo del derecho a la educación y la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el contexto del aumento de las entidades del sector privado en el ámbito de la educación*. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, A/HRC/41/37, 10 de abril de 2019.

Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. (2015). ED-2016/WS/28.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. A/HRC/25/29, 18 de diciembre de 2013.

Principios de Abiyán sobre las obligaciones de los Estados de proveer educación pública y regular el involucramiento de actores privados en la educación. Adoptados en Costa de Marfil, febrero 2019.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

Relatora especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. (2016). *UN rights expert urges Liberia not to hand public education over to a private company*. Consultado en <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=18506>

b. Casos judiciales:

American Civil Liberties Union, ACLU of Wisconsin Foundation, Disability Rights Wisconsin, D. E. on behalf of K. S. and S.E. & D. J. on behalf of B. J., v. State of Wisconsin, Wisconsin Department of Public Instruction, Messmer Preparatory Catholic School & Concordia University School. (2012). Complaint under 504 of the Rehabilitation Act of 1973 and Title II of the Americans with Disabilities, United States Department of Justice Civil Rights Division.

High Court of Uganda at Kampala. (2016). Civil Division, Bridge International Academies (k) v. Attorney General. Causa Nro. 160/2016. Consultado en <http://globalinitiative-escr.org/wp-content/uploads/2016/11/Bridge-Court-Ruling-Uganda.pdf>

P.B. et al., v. Paul Pastorek, Louisiana State Superintendent of Education in his official capacity, Louisiana Department of Education, and Louisiana Board of Elementary & Secondary education. (2010). Complaint class action, Caso 2:10-cv-04049-JCZ-KWR.

Supremo Tribunal Federal. (2015). Referendo na medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 5.357 distrito federal, Ação direta de inconstitucionalidade. Medida cautelar. Lei 13.146/2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Ensino inclusivo. Convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência. Indeferimento da medida cautelar. Constitucionalidade da Lei 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015), 09/06/2016.

Anexo I

Cuestionario para Organizaciones integrantes de la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI)

1. ¿Se han introducido en su país reformas normativas que tiendan a introducir lógicas de mercado o de competencia en el ámbito educativo? (por ejemplo escuelas “*charter*”, sistemas de *vouchers* educativos u otros tipo de asociaciones público-privadas)

2. ¿Ha habido en su país un incremento de las escuelas privadas o de regímenes semi-privados de educación? (por ejemplo escuelas “*charter*”, sistemas de *vouchers* educativos u otros tipo de asociaciones público-privadas)

3. En su país, las escuelas privadas (o semi-privadas), ¿están sujetas a las mismas normas que las escuelas públicas en materia de educación inclusiva de personas con discapacidad? En el caso de existir diferencias, ¿cuáles son las diferencias en la regulación? ¿Quiénes deben proveer los apoyos que se requieran en las escuelas privadas, y quiénes deben proveerlos en las escuelas públicas?

4. ¿Existe un control efectivo por parte del Estado tendiente a que las instituciones educativas privadas o semiprivadas cumplan con la normativa sobre educación inclusiva? ¿Se les aplican sanciones en caso de incumplimientos? ¿Cuáles?

5. En su experiencia, ¿cree que las escuelas privadas o semi-privadas son más propensas a rechazar/discriminar niños y niñas con discapacidad? ¿Es la provisión de apoyos y ajustes necesarios más o menos sencilla y rápida en el caso de escuelas privadas o semiprivadas que en el caso de las públicas?

6. ¿Qué incentivos o desincentivos diferenciales identifica para la provisión de apoyos y ajustes en escuelas privadas y en escuelas públicas?

7. ¿Sabe si las escuelas privadas reciben algún tipo de subsidio?

8. ¿Considera que el incremento de actores privados en la esfera educativa tiene algún efecto en la educación inclusiva de las personas con discapacidad? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Cree que aporta algún beneficio o que es perjudicial?



A C I J

por la igualdad y la justicia