



Derecho a la Educación **de las personas con discapacidad** **en América Latina y el Caribe**

Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos
Noviembre 2009



Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

CEJIL

Vernor Muñoz

*Relator Especial de la ONU sobre
el derecho a la educación*

Derecho a la Educación **de las personas con discapacidad** en América Latina y el Caribe

Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos
Noviembre 2009

Presentación	4
Introducción	6
Presentando el concepto de Educación Inclusiva.....	6
Panorama Regional	14
Datos sobre la educación de personas con discapacidad en el continente	14
El Marco Legislativo en Ámbito Nacional	20
Un balance del derecho a la educación de personas con discapacidad en las Leyes Generales de Educación	20
El Derecho en la Práctica	26
Obstáculos y violaciones	31
Buenas prácticas.....	38
Consideraciones Finales	42
Conclusiones y recomendaciones	42



Presentación

En América Latina y el Caribe, únicamente del 20% al 30% de niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela. Según los escasos datos disponibles, se nota una persistente y desafiadora situación de exclusión de las personas con discapacidad de los sistemas educativos. Las estadísticas existentes también revelan que los niveles de analfabetismo son mucho más altos entre la población con discapacidad, y que el escenario de discriminación y segregación es alarmante. Consecuentemente, en nuestra región los Estados aún están en deuda en relación a la adopción de medidas adecuadas para garantizar que las personas con discapacidad, titulares de derecho como las demás, disfruten plenamente de la realización del derecho a la educación.

El presente Informe fue impulsado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en alianza con el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, señor Vernor Muñoz, y el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL), para ser presentado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en audiencia temática regional, el 6 de noviembre de 2009. El estudio quiere poner de relieve la grave vulneración de los derechos humanos a que son sometidas las personas con discapacidad, bien como presentar sugerencias y recomendaciones para eliminar la discriminación y otras barreras que impiden el ejercicio del derecho a la educación.

Los Estados que han ratificado la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Protocolo de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, están obligados a adoptar medidas para que personas con diferentes tipos de discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en igualdad de condiciones que el resto de la población.

El sistema regular de educación debe ser inclusivo, capaz de hacer ajustes y responder a todos sus alumnos y alumnas. Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho indisponible para todos y todas, obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera a las personas con discapacidad.

Una educación inclusiva garantiza no solamente acceder a ella (o sea, su disponibilidad y su acceso físico y económico, sin discriminación), sino que permanecer en ella. Una educación que sea aceptable (pertinente, relevante, no discriminatoria) y adaptable (capaz de responder a las necesidades y especificidades de sus estudiantes, flexible, que haga ajustes razonables, que en suma sea centrada en los y las estudiantes).

Es de vital importancia subrayar que una educación inclusiva, que valora la diferencia en detrimento de la homogeneidad como también el aprendizaje a través de la cooperación y que promueve prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos, ofrece a todos los y las estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad como tal, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz- sentido último de la educación, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Camilla Croso
(CLADE)

Gisela de Leon
(CEJIL)

Vernor Muñoz
(Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación)



Introducción

Presentando el concepto de Educación Inclusiva

La afirmación de que todos tienen derecho a la educación viene de larga fecha. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, es clara en este sentido: “Todos tienen derecho a la educación”, la cual deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario. En 1960, la Conferencia General de la UNESCO adopta la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, la cual prohíbe “destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana”.

Lo mismo sucede con la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, que garantiza el derecho a todo niño y niña de recibir educación sin discriminación de cualquier tipo. Ya en el marco de la Educación para Todos (EPT), tanto la Declaración de Jomtién (1990) como después la de Dakar (2000), reiteran el canon de que la educación es derecho de todos y todas, sin excepción.

Pese a las distintas referencias en los ordenamientos jurídicos internacionales que prohíben la discriminación de manera general, y la discriminación en la educación en particular, las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más discriminados de la actualidad y asimismo, cuya discriminación está más invisibilizada. Históricamente, las personas con alguna o con múltiples discapacidades están restringidas al hogar o, cuando mucho, a instituciones segregadas que han venido llamándose colectivamente de “educación especial”, violando frontalmente el derecho inalienable que tienen a la educación pública- obligatoria y gratuita- en instituciones regulares.

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares confiere importantes ventajas psicológicas, y atiende mucho más las necesidades intelectuales y especialmente sociales y emocionales mediante una interacción regular y natural con un grupo diverso de estudiantes. Además, una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con discapacidad es garantizarles que puedan frecuentar desde la más temprana edad todos los niveles del sistema educativo.

El paradigma de la “educación especial”, por otro lado, conlleva a la formulación de dos sistemas educativos separados: uno para personas con discapacidad, que a menudo se conoce como “escuelas especiales”, y otro para los y las demás, o escuelas “regulares”. Este paradigma se basa en el convencimiento de que las personas con discapacidad no pueden educarse y constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular. Por otro lado, en las escuelas regulares frecuentemente existe una renuencia a incluir a los estudiantes con discapacidad y estas terminan por expulsar a los y las estudiantes a los que resulta difícil educar.

Los efectos negativos *para todos y todas* de ese tipo de concepción se reflejan en las distintas evaluaciones educativas nacionales e internacionales. La práctica de separar a los estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello afianzar la discriminación. En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación. **Esta educación inclusiva, promotora de un camino hacia los derechos humanos, es clave para todos los y las estudiantes, con o sin discapacidad.**

La década de los 90 y la del inicio de este siglo fueron muy importantes para avanzar tanto en el concepto de “Educación Inclusiva”, en contraposición al de “Educación Especial”, como en los nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan de forma específica los derechos de las personas con discapacidad y más aún, el derecho que tienen a una educación inclusiva. El primero de estos marcos es la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993.

Con respecto al derecho a la educación, su artículo 6 no solamente afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad sino que especifica que esto debe ocurrir “**en entornos integrados**”, velando “**por que la educación de las personas con discapacidad**

constituya una parte integrante del sistema de enseñanza". Observa que la educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación, condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos para atender las necesidades de personas con diversas discapacidades. Es clara al decir que en donde "la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, **incluidos los más graves**", no dejando dudas sobre la inalienabilidad del derecho que todas las personas tienen a la educación.

Esta resolución distingue a los grupos a los que se les debe poner especial atención: los niños y las niñas muy pequeños y preescolares con discapacidad (considerando que la intervención precoz es de máxima importancia para ayudarles a desarrollar todas sus posibilidades) y las personas adultas con discapacidad, sobre todo las mujeres, que sufren de doble (o hasta múltiple) discriminación. Advierte a los Estados sobre la importancia de contar con una política claramente formulada, que sea comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general, además de permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables, pudiendo añadirle distintos elementos según sea necesario, proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.

El año siguiente, en 1994, se aprobó la Declaración de Salamanca, producto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO, de la cual fueron signatarios representantes de cerca de 100 países y diversas organizaciones internacionales. El espíritu de esta Declaración es el del "reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a

todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual".

En línea con la Resolución del año anterior, la Declaración de Salamanca afirma 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". Aquí se explicita un importante cambio de enfoque, constitutivo de la concepción de la educación inclusiva, que supone que son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes, y no al revés. El enfoque anterior (que todavía predomina en la práctica) espera que los alumnos y alumnas se adapten a la escuela, se encuadren en un esquema homogeneizante, que supone un padrón único de educandos y educandas y que aleja y no da lugar a los y las que allí no se encajan.

La Declaración de Salamanca sigue diciendo que "las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos". La Declaración deja claro, por lo tanto, que el enfoque inclusivo es importante no solamente para las personas con discapacidad, sino que para el conjunto de estudiantes ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos, clave para lograr los propósitos últimos de la educación.

Otro marco clave aprobado cinco años más tarde, en 1999, es la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia, conocida también como Declaración de Guatemala.

La Convención, la cual reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educacional de la región, parte de la premisa de que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad. De ahí se reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por esa razón, se considera que cualquier acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales.

La definición que presenta de “discriminación contra las personas con discapacidad” es clave para la interpretación de los derechos, afirmando que se trata de “toda **distinción, exclusión o restricción** basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.” Y más, aclara que “no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de **promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia**”. Esta aclaración sobre cuáles son las distinciones que no constituyen discriminación, y por lo tanto que son permitidas, es de suma importancia ya que muchas discriminaciones son perpetradas en nombre de una supuesta y necesaria “distinción”.

La Declaración reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la **supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad**. Eso implica, en el campo del derecho a la educación, la necesaria inclusión de las personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades y sin discriminación, en el sistema regular de enseñanza, a partir de la retirada de obstáculos y de adecuaciones que se hagan necesarias.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General N° 9 relativa a “Los derechos de los niños con discapacidad”, la cual una vez más afirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades en lo que toca al derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad. Esta Observación le da legitimidad aún más a la educación inclusiva al afirmar claramente que “**La educación inclusiva debe ser el objetivo de la educación de los niños con discapacidad**” y que los niños y niñas con discapacidad deben recibir “el apoyo necesario dentro del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”.

En este sentido, la educación inclusiva “no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades”. O sea, es fundamental que la escuela se adapte y haga los ajustes necesarios para responder y acoger las personas con discapacidad. La observación es importante porque introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, inclusive de educación especial, **siempre y cuando a servicio de la inclusión más eficaz de la persona con discapacidad en la clase regular**, la que debe

estar matriculada en los años que correspondan a la educación obligatoria, derecho inalienable de todos y todas.

Por último, en diciembre del 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en la resolución 61/106, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, clave para interpretar el derecho a la educación de personas con discapacidad, considerando al nivel de detalle a que llega sobre este asunto. La Convención de las Naciones Unidas, vale decir, retoma la definición de “discriminación por motivos de discapacidad” presente en la Convención Interamericana y añade que “la denegación de **ajustes razonables**” también configura una forma de discriminación. Esta Convención entiende por “ajustes razonables” las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) 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”. El concepto de “ajustes razonables” es importante cuando se trata de disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual tendrá que responder a las necesidades y especificidades de los estudiantes con discapacidad.

En esta Convención se reconoce sin ambigüedades la relación existente entre la educación inclusiva y el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en particular en su artículo 24, que dispone lo siguiente: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (...) **y asegurarán un sistema de educación inclusivo** a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” de manera que “los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad”.

Si lo expuesto busca garantizar el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular, prohibiendo que les recuse la matrícula, la Convención también presenta algunos requisitos y estrategias para su permanencia y éxito en esa escuela, entre ellas, la puesta en marcha de “**ajustes razonables** en función de las necesidades individuales”; dar el “**apoyo necesario**, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”; y proporcionar “**medidas de apoyo personalizadas y efectivas**”.

Estas tres estrategias diferenciadas deben ser desplegadas, según explicita la Convención, “**de conformidad con el objetivo de la plena inclusión**”, incluso la tercera, que supone la posibilidad de un apoyo *adicional* que extrapole el ambiente de educación regular. En este sentido, para que las medidas personalizadas sean efectivamente de apoyo y no sustituyan el derecho a tener acceso al ambiente escolar regular, deben ser impartidas en el contra turno y no en el mismo horario en que el estudiante frecuenta la clase común.

ESQUEMA 1: EL MARCO DE LOS DERECHOS DE INCLUSIÓN

2006

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Promueve los derechos de las personas con discapacidades, incluso su educación en las escuelas regulares, como factor para el desarrollo

2006

Observación general n° 9 del Comité de los Derechos del Niño

Reafirma que “Los niños con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación que todos los demás niños y disfrutarán de ese derecho sin discriminación alguna y sobre la base de la igualdad de oportunidades”

2000

Foro Mundial de la Educación

Los gobiernos asumen el compromiso con las metas de Educación para Todos y Todas de Dakar: hasta el 2015, todos los niños y niñas deben tener acceso a una educación primaria gratuita y obligatoria.

1999

Declaración de Guatemala

Afirma la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad.

1994

Declaración y marco de acción de Salamanca

Reafirma el compromiso con la Educación para Todos y Todas, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

1993

Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y adultos/as con discapacidad y especifica que la educación para estas personas debe ser parte integrante del sistema común de enseñanza.

1990

Declaración Mundial de Educación para Todas y Todos

Afirma que: “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.

1989

Convención de la ONU sobre los derechos de los niños y niñas

Garantiza el derecho a todos los niños y niñas a recibir una educación no discriminatoria en todos los sentidos.

1960

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza

Insta los Estados a “hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

1948

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Garantiza el derecho a la educación para todas las personas; en su nivel primario y elemental es obligatoria y gratuita.



Para terminar esta Introducción, y con base en lo expuesto arriba, queremos volver a darle relieve a las principales premisas y principios que recorren este Informe y que nutren nuestro análisis y dan cabida a las recomendaciones finales que presentamos. En primer lugar, entendemos que un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho indisponible *para todos y todas*, obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad. Con base en esta premisa se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus alumnos y alumnas.

No hay mejor manera de garantizar la “igualdad de oportunidades” entre niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas sino garantizándole a las personas con discapacidad el derecho de acceder y permanecer en el mismo ambiente escolar que los y las demás, con las adaptaciones que sean necesarias, sin que tengan que estar dentro de un sistema de enseñanza segregado y sustitutivo de la escuela regular.

Una educación inclusiva garantiza no solamente acceder a la educación (o sea, su disponibilidad y su acceso físico y económico), sino que permanecer en ella. Una educación que tenga como base conceptos que sean aceptables (pertinencia, relevancia, no discriminación) y adaptables (capaz de responder

a las necesidades y especificidades de sus alumnos y alumnas, flexible, que haga ajustes razonables, que en suma sea centrada en los y las estudiantes). Estas cuatro dimensiones del derecho a la educación- la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad- consolidadas en el Comentario General No 13 del Comité DESC sobre la aplicación del derecho a la educación, son todas constitutivas de una Educación Inclusiva.

Velar por la plena realización del derecho a la educación de personas con discapacidad, considerando las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, es lo que distingue centralmente la inclusión de la mera “integración”, cuando los estudiantes con discapacidad son ubicados simplemente en las escuelas regulares sin los ajustes y el apoyo requerido para atender sus necesidades individuales. La “integración” de los estudiantes con discapacidad sin plena inclusión puede llevar al aislamiento del estudiante y, en última instancia, constituir un obstáculo para atender las necesidades educativas de todos los y las estudiantes.

La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando hacia atrás el paradigma centrado en el déficit de los y las estudiantes y su dificultad en aprender y adaptarse a la escuela, hacia un paradigma centrado en el potencial de los alumnos y alumnas, bien como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible.

Es de vital importancia subrayar que una educación inclusiva, que valora la diferencia en detrimento de la homogeneidad como también el aprendizaje a través de la cooperación y que promueve prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos, ofrece a todos los y las estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad como tal, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz – sentido último de la educación, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos.



Panorama Regional

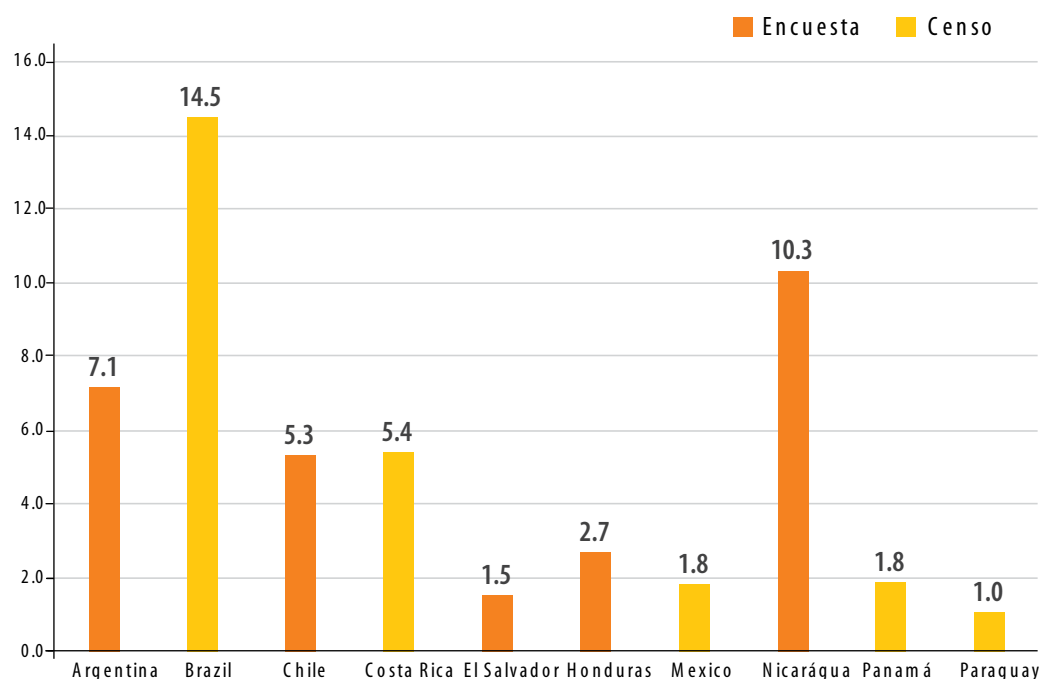
Datos sobre la educación de personas con discapacidad en el continente

El diseño de un diagnóstico preciso acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidad supone el uso de datos desagregados que consideren la diversidad de la región. Sin embargo, un recorrido por las estadísticas disponibles sobre la problemática pone de relieve la notoria ausencia de información en este campo – sobre la discapacidad en general y dentro de las escuelas en particular. Asimismo, las distintas maneras de medición en los países dificultan las posibilidades de un panorama que represente la realidad. Aunque frente a estos límites, los escasos datos disponibles revelan que los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con alguna discapacidad presentan niveles bastante más bajos de escolarización que el promedio de la población.

De acuerdo a las estimativas del Banco Mundial, en el mundo existen entre 500 y 600 millones de personas con algún tipo de discapacidad, de las cuales entre 120 y 150 millones son niños y niñas. En América Latina y el Caribe (ALC) son al menos 50 millones, lo que representa aproximadamente el 10% de la población de la región. Pese a las distintas formas de conteo, se destacan el caso de Brasil, en dónde un 15% de la población tiene alguna discapacidad, y de Nicaragua, en dónde el porcentaje pasa del 10%. La incidencia es también especialmente alta en países que vivieron algún conflicto reciente y en zonas en dónde prevalecen los desastres naturales.

TASA DE PREVALENCIA DE LA DISCAPACIDAD

PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

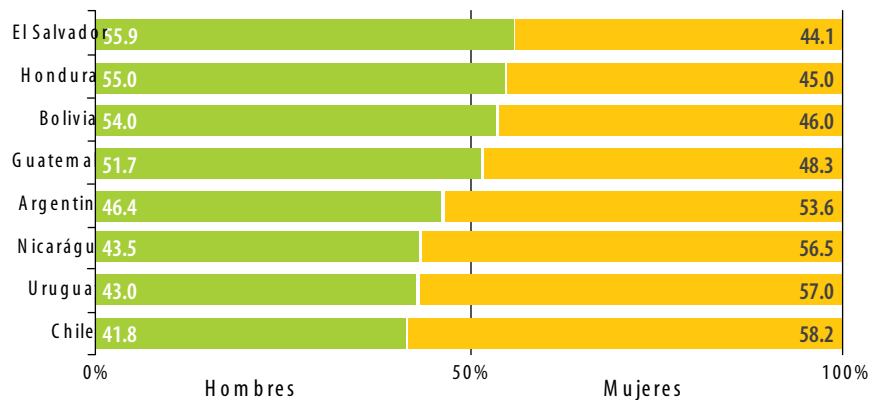


Fuente: BID

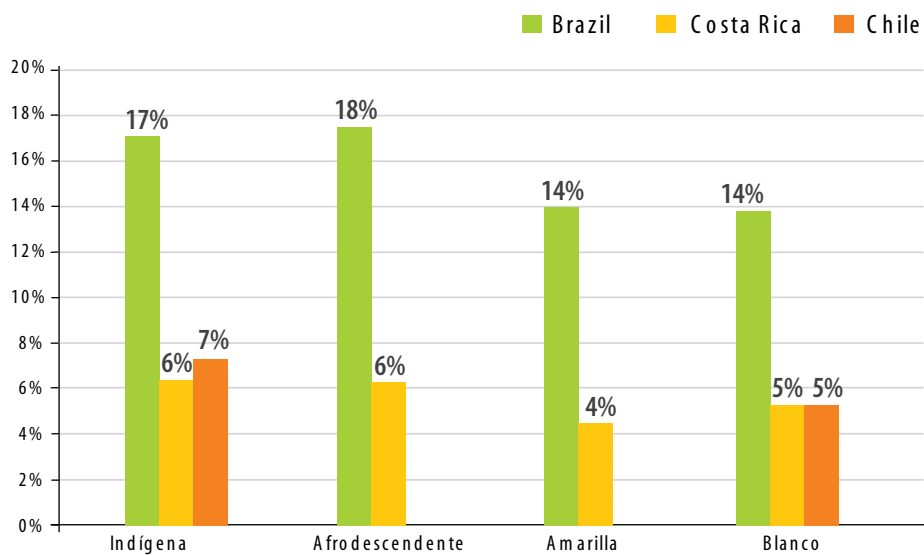
Desde el punto de vista de la realización de los derechos, una preocupación importante es la existencia de datos que demuestren quiénes son y donde están estas personas, bien como qué tipo de discapacidad tienen. Son pocas las estadísticas disponibles en este sentido, pero ya se nota la necesidad de considerarlas para el desarrollo de políticas específicas. Según los datos del Banco Mundial, el 82% de las personas con discapacidad de la región viven en condición de pobreza. En algunos países de América Latina y el Caribe la población con discapacidad es en su mayoría hombres (caso de El Salvador, Honduras, Bolivia y Guatemala), mientras en otros las mujeres son más numerosas (Argentina, Nicaragua, Uruguay y Chile).

Se necesita más información sobre los grupos étnicos y raciales a que pertenece la población con discapacidad, ya que las políticas públicas para estas poblaciones deben considerar las múltiples discriminaciones a que muchas veces están sometidas. En Brasil y en Costa Rica, por ejemplo, se nota una incidencia mayor de discapacidad entre las poblaciones afrodescendiente e indígena; en Chile, los indígenas también tienen mayor índice si comparados a la población blanca.

PORCENTAJE DE HOMBRES Y MUJERES CON DISCAPACIDAD



TASA DE PREVALENCIA DE LA DISCAPACIDAD SEGÚN GRUPO ÉTNICO



Fuente de los gráficos: BID, con datos de - Argentina: ENDIS 2002-03, Chile: Casen 2000, El Salvador: EPHM 2003, Honduras: EPHM 2002, México: Censo 2000, Nicaragua: ENDIS2003, Panamá: Censo 2000, Paraguay: Censo 2002.

Datos sobre la educación

La Unesco estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas (el 35% del total) que están fuera de la escuela en el mundo tenga alguna discapacidad. Y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (PNUD, 1998).

Son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Y resultan casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que los que corresponden a los alumnos y alumnas sin discapacidad. Resultan igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

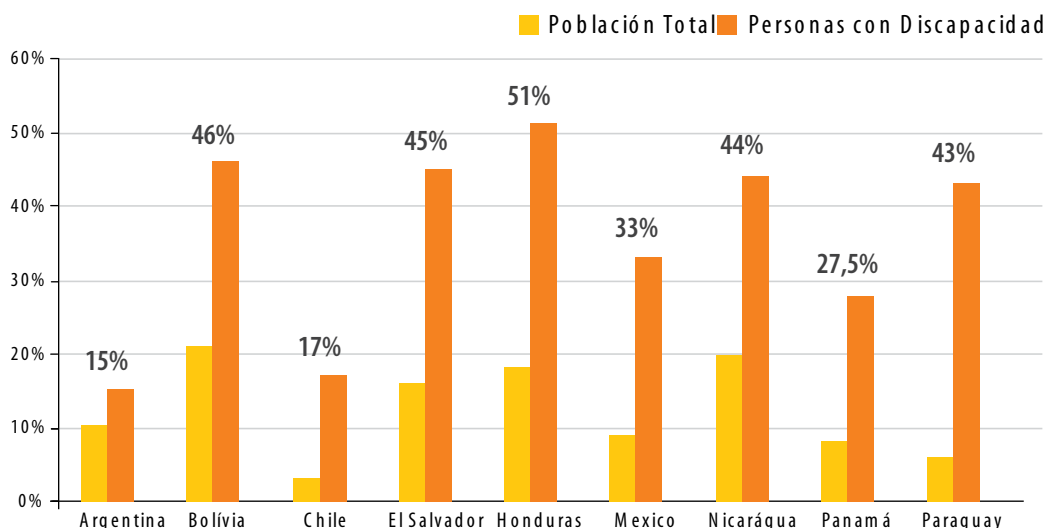
En América Latina y el Caribe, de acuerdo a los datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela. Según los datos disponibles, puede concluirse que los niños y niñas con discapacidad suelen ser excluidos de los sistemas educativos. En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen una discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes levemente superiores (2,76% y 3,5%, respectivamente), de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004).

El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria. En Chile, las personas con discapacidad sólo alcanzan, en promedio, 6,4 años de escolaridad, bastante menos que el promedio del país. Aproximadamente el 10% terminan el nivel secundario en Ecuador, mientras que en El Salvador sólo el 5% (2004).

Los datos existentes también señalan que los niveles de analfabetismo son bastante más altos entre la población con discapacidad que entre el promedio del país, como lo muestra el gráfico abajo. En el caso de Argentina y Chile, países en donde el nivel de analfabetismo de la población es del 2,8% y 4,3% respectivamente, entre las personas con discapacidad ese índice alcanza el 15% y 17%. En Bolivia, El Salvador, Nicaragua y Paraguay, el nivel de analfabetismo de personas con discapacidad llegaba a casi la mitad de esta población, considerando datos de los censos del inicio de los 2000, los últimos disponibles.

TASA DE ANALFABESTISMO DE PERSONAS CON Y SIN DISCAPACIDAD

PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SELECCIONADOS



Fuente: BID, con datos de - Argentina: ENDIS 2002-03, Chile: Casen 2000, El Salvador: EPHM 2003, Honduras: EPHM 2002, México: Censo 2000, Nicaragua: ENDIS2003, Panamá: Censo 2000, Paraguay: Censo 2002.

Algunas estadísticas destacadas por países:

- En **Argentina**, el 6,8% de la población de personas con discapacidad mayores de 3 años refieren que nunca han asistido a la escuela. El 10% de los niños de 3 a 14 años de edad nunca asistieron a la escuela, asimismo el 4% de los de 15 a 29 años y el 6% de los de 30 a 49 años. De los mayores de 50 años, más de 6% nunca asistieron a clases – los porcentajes son mucho mayores que el promedio del país, en donde la tasa de escolarización hasta los 14 años estaba en un 98% en el año de 2006.
- En **Bolivia**, si consideramos la población de 5 años o más con discapacidad, el 46% vive en condición de analfabetismo (datos del MECOVI 2001 – INE). Se estima que entre el 74% y el 97% de los niños con discapacidad no reciben ningún tipo de educación.
- En **Brasil**, se estima que existan 15 millones de personas con distintos tipos de discapacidad. En 2005, se registró que 654.606 estaban en la educación básica (lo que corresponde al 1,2% de este nivel) – 46,8% en las escuelas regulares, 41,3% en escuelas especializadas y el 11,9% en clases especiales de la enseñanza regular. La gran mayoría de las matrículas se concentra en la primaria y secundaria baja, de manera que la secundaria alta y la educación profesional responden por tasas muy bajas.
- En **Chile**, según el “Primer Estudio Nacional de la Discapacidad” realizado en el 2004 por el Fondo Nacional de la Discapacidad en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas, 2.068.072 personas

presentan algún nivel de discapacidad (12,9% de la población chilena). El 94% de las personas con discapacidad entre 6 y 14 años se encuentra estudiando actualmente. Sin embargo, el porcentaje se reduce considerablemente cuando se avanza hacia la educación secundaria o superior; sólo el 37% de las personas con discapacidad entre 15 y 29 años se encuentra actualmente estudiando.

- En **Costa Rica**, la cantidad de estudiantes matriculados en el sistema de educación regular, recibiendo servicios de apoyo, creció un 10,6% del 2004 al 2005. En ese mismo período la matrícula en atención directa creció un 3,1%. Este aumento se registra principalmente en los centros de enseñanza especial, población que creció un 29,8%, al tiempo que la población atendida en aulas integradas se redujo en un 13% al pasar de 5.879 a 5.098 estudiantes, lo que muestra la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema de educación regular.
- En **México**, el promedio nacional de escolaridad de las personas con discapacidad es de solamente 3,8 años. Entre la población con discapacidad de 15 años o más, un 35,5% vive en condición de analfabetismo y un 27,8% no completó la enseñanza primaria. El 2% tiene la secundaria incompleta mientras otros 7,2% completó este nivel. Entre los que están matriculados, el 70% asisten a escuelas especiales.
- En **Nicaragua**, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Discapacidad de 2003, se estima que hay alrededor de 460 mil personas con al menos alguna discapacidad, entre las que 76, 5 mil tienen entre 6 y 19 años de edad. Entre estas sólo el 9.8 % se encuentra matriculada en la escuela regular. Esto indica que para el país está planteado el reto de luchar para que el 90 % de la niñez y adolescencia se incorpora a la educación regular.
- En **Uruguay**, considerando las edades entre 4 y 15 años que abarcan el ciclo primario –educación inicial y el secundario básico–, el porcentaje de la población con discapacidad que asiste a un establecimiento educativo es siete puntos porcentuales menor que el registrado para la población sin discapacidad. El alto porcentaje de personas con discapacidad de 25 años o más de edad que carecen o tienen muy bajo nivel de instrucción (37,7%), contrasta con el observado para la población sin discapacidad (12,6%). Un 32% alcanza la enseñanza primaria completa que parece ser un primer límite para la población con discapacidad. Al aumentar el nivel de instrucción las diferencias entre las poblaciones con y sin discapacidad se acentúan, llegando al nivel secundario completo o más con 19 puntos porcentuales de diferencia.
- En **Perú**, de acuerdo a la Encuesta Nacional Continua del 2006 del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), se calcula que la población con algún tipo de discapacidad está integrada por 2.523.034 personas, lo que representa el 8,9% de la población total. Según la misma encuesta, 325.471 niños, niñas y adolescentes con discapacidad se encuentran en edad escolar. De acuerdo con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, sólo 42.132 personas con discapacidad están matriculadas en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo nacional. Ello supone que por lo menos el 87,1% de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en edad escolar se encontraría fuera del sistema educativo.
- En **República Dominicana**, más de la tercera parte de la población (36,5%) con discapacidad es analfabeta. En tanto que del grupo que dijo saber leer y escribir, el 70% apenas alcanza el nivel primario y básico, el 17,2% el nivel medio y secundario y el 6% obtuvo el nivel universitario.



El Marco Legislativo en Ámbito Nacional

Un balance del derecho a la educación de **personas con discapacidad en las** Leyes Generales de Educación de América Latina y el Caribe

Las legislaciones nacionales y otros dispositivos jurídicos de los países de América Latina y el Caribe que tratan del derecho a la educación de personas con discapacidad han venido paulatinamente asumiendo una concepción de educación inclusiva, buscando superar la perspectiva discriminatoria de aislar este colectivo en centros segregados, aunque en muchos casos eso todavía no ocurra y en otros exista mucha ambigüedad. De manera general, se nota que las Leyes Generales de Educación que fueron aprobadas en años más recientes, o que están en vías de aprobación, captan el espíritu de la educación inclusiva presente en los marcos normativos internacionales presentados anteriormente.

Los países que tienen Leyes Generales de Educación en donde el tema de la educación para personas con discapacidad está más desarrollado y que presentan algún avance en la concepción del derecho a una educación inclusiva son Brasil, Argentina y Perú. Las Leyes Generales de México y Nicaragua

son mucho más sucintas en lo que toca a esta temática, pero la plantean desde una perspectiva de inclusión. En el caso de Bolivia y Ecuador, las legislaciones vigentes no están enmarcadas en el paradigma de la inclusión, pero en los dos casos, proyectos de ley de educación más avanzados están actualmente en discusión en el legislativo de cada país. En el caso de Uruguay, aunque la Ley de Educación no detalla la educación para personas con discapacidad, la ley de protección integral a las personas discapacitadas lo hace.

La Ley General de Educación de Brasil, de 1996, si por un lado presenta cuestiones importantes para el éxito del aprendizaje de personas con discapacidad, tal como la mención a material didáctico específico y formación de maestros, no es enfática en lo que se refiere la garantía plena de sus derechos al decir que “la atención educacional especializada gratuita a los educandos con necesidades especiales” ocurrirá “preferencialmente en la red regular de enseñanza”. Las normas, resoluciones y planes nacionales posteriores se presentan para consolidar el paradigma de la educación inclusiva, culminando en la Política Nacional de Educación Especial dentro la Perspectiva de la Educación Inclusiva, del 2008, que tiene como objetivo “garantizar la inclusión escolar de alumnos y alumnas con discapacidad..., orientando los sistemas de enseñanza para garantizar el acceso a la enseñanza regular, con participación, aprendizaje y continuidad hacia los niveles más altos de enseñanza...”. La resolución número 13 del Consejo Nacional de Educación, aprobada en junio del 2009, explicita además que para que un estudiante frecuente una Atención Educacional Especializada (un centro de educación especial), el tiene que obligatoriamente estar matriculado en una escuela regular de enseñanza. El poder público, además, financia la frecuencia en ambos centros. O sea, la educación especial está aquí enmarcada como complementaria, pero no sustitutiva de la enseñanza regular, en sintonía con las normativas internacionales, y el Estado se hace cargo de ambas porque entiende que en su conjunto promueven la educación inclusiva.

En Argentina, la nueva Ley de Educación Nacional del 2006 afirma que la Educación Especial se rige por “el principio de inclusión educativa, garantizando la integración de los educandos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona; asegurando la presencia de personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; asegurando la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar, la accesibilidad física de los edificios escolares; y propiciando alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida. Además, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente, establece, en su artículo 15 que “Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica”.

La Ley General de Educación del Perú, del 2003, explicita la inclusión como un principio central que debe atravesar toda la educación del país. En relación a la “educación básica especial”, dice que esta se imparte “con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran”. Años después, en el 2005, Perú aprueba el reglamento de la Ley General de Educación, la cual reafirma las premisas planteadas en la Ley General y detalla puntos clave de la educación inclusiva, tales como la evaluación de aprendizajes, evaluaciones psicopedagógicas, aulas inclusivas, entre otros.

Tanto la Ley General de Educación de Nicaragua como la México son sucintas en lo que toca a la educación para personas con discapacidad, pero son explícitas en la orientación hacia la inclusión en el aula regular. La de Nicaragua habla de una educación inclusiva

y sin discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, de la exclusión y de las desigualdades y dice garantizar la inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran.



La Ley General de Educación de México dice que la integración (la ley utiliza este término, y no 'inclusión'), de personas "menores de edad" a los planteles de educación básica regular debe ocurrir utilizando métodos y materiales específicos, con orientación a padres y responsables, así como a los profesores de escuelas con alumnos y alumnas con discapacidad. Ya la Ley General de las Personas con Discapacidad del 2005 entra en más detalle y determina que las autoridades competentes deben: elaborar y fortalecer los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad; garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa; admitir y atender a niños y niñas con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas; formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y personal asignado que

intervengan directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad; propiciar el respeto e integración de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional; establecer un programa nacional de becas educativas para personas con discapacidad.

Bolivia desarrolló una nueva ley de educación que se encuentra en la etapa de aprobación por el Parlamento Boliviano, que avanza en comparación a la actual Ley de Reforma Educativa (1994), la cual es poco precisa cuanto a los derechos de las personas con discapacidad. La nueva Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez plantea, en su Artículo 38, "integrar la educación especial al subsistema de educación regular a través de una infraestructura y material adecuados a las necesidades de atención individualizada y colectiva de los estudiantes".

Además, el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con

Discapacidad, establecido en el 2006 por el Decreto N° 28671, elabora una política específicamente para el acceso de las personas con discapacidad a la educación con enfoque inclusivo. Este plan establece estrategias que incluyen la promoción de la adecuación curricular y pedagógica a un sistema de aprendizaje de una escuela inclusiva, la formación de recursos humanos en educación especial con enfoque en la educación inclusiva, la ampliación del conocimiento sobre la discapacidad y la identificación de las necesidades educativas de las personas con discapacidad, entre otras. Aunque podamos notar avances, llama atención que Bolivia es uno de los dos países de la región que apenas firmó, pero no ratificó, la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.

En Ecuador, la Ley de Educación vigente (1983) plantea explícitamente dos sistemas paralelos de enseñanza, uno regular (para niños y niñas sin discapacidad) y otro especial (para niños y niñas con discapacidad). No obstante, en el país también se está debatiendo una nueva Ley de Educación, cuyo proyecto fue entregado el 15 de septiembre del 2009 al Congreso Nacional. Este proyecto de ley es mucho más claro en relación a sus orientaciones, afirmando que “se asegura la posibilidad real de las personas para el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. Esto implica ofrecer igualdad de oportunidades a grupos con necesidades educativas especiales y, al mismo tiempo, desarrollar una ética de la inclusión que se manifiesta en una cultura escolar que destierre prácticas y discursos excluyentes. Se debe promover la equidad en aspectos tales como discapacidad, etnia, género, orientación sexual, condición socioeconómica, origen regional o nacional, y garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de todas las personas”. Afirma también que “todas las instituciones educativas deben tener un carácter inclusivo de conformidad con los principios de esta ley y, cumplir con las normas de accesibilidad para las personas con discapacidad, ofreciendo adecuadas condiciones arquitectónicas, tecnológicas y comunicacionales”. Por fin, afirma que “negar matrícula o separar de la institución educativa a estudiantes por razones de discapacidad, capacidad especial, orientación sexual, discriminación racial o étnica, sexo, ideología política y/o creencia religiosa” configura infracción grave que conlleva la separación temporal o definitiva de los infractores.

En Uruguay, la Ley de Educación del 1985 no hacía ninguna mención a la educación de personas con discapacidad y la recién aprobada, en el 2008, prácticamente también no lo hace, diciendo apenas que la educación formal contempla la educación de personas con discapacidad y que “los educandos de cualquier centro educativo tendrán derecho a recibir los apoyos educativos específicos y necesarios en caso de discapacidad o enfermedad que afecte su proceso de aprendizaje”. Por otro lado, la Ley N° 16.095 de 1989, que establece un sistema de protección integral a las personas con discapacidad, determina que ellas deberán integrarse con las sin discapacidad en los cursos curriculares, desde la educación preescolar en adelante, siempre que esta integración les sea beneficiosa en todos los aspectos. Si fuera necesario se les brindará enseñanza especial complementaria en su establecimiento de enseñanza común, con los apoyos y complementos adecuados.

No obstante lo expuesto, muchas Leyes Generales de Educación vigentes en Latinoamérica son bastante imprecisas respecto a la educación de personas con discapacidad, no detallan sus especificidades y presentan ambigüedades respecto al tipo de educación que se propone en el país. Esto ocurre en el caso de Chile, Costa Rica, Colombia, República Dominicana, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Venezuela y Honduras.

En Chile, la LOCE de 1990 no hacía mención de la educación de personas con discapacidad y la nueva Ley General de Educación, aprobada en abril del 2009, además de ser sucinta en lo que toca el derecho de este grupo de personas, es ambigua en cuanto al rol respectivo de los establecimientos de educación regular que tienen la modalidad de educación especial, y los establecimientos solamente de educación especial, dando margen a que los alumnos y alumnas con deficiencia vayan solamente a los establecimientos de educación especial, sin que estos estén al servicio de una mejor integración en el sistema regular.

Con respecto a Costa Rica, la Ley Fundamental de Educación – la cual fue aprobada en 1957, antes que el debate sobre educación inclusiva se desarrollara a nivel internacional– es bastante superficial en lo que toca la educación de personas con discapacidad. En 1996, el país aprobó la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la cual es más detallada pero todavía no es clara en relación a cómo se debe dar la inclusión educacional de esta población.

En Colombia, la Ley General de Educación de 1994 afirma que “la educación para personas con limitaciones (...) es parte integrante del servicio público educativo”. No obstante, no es clara en su concepción de “integración” y no es explícita en relación al tipo de establecimiento que tiene la obligación de ofrecer la educación a las personas con discapacidad. Además, Colombia es el otro país de la región que firmó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, sin todavía ratificarla.

Por otro lado, la Corte Constitucional de Colombia es clara en su orientación y tiene importante jurisprudencia en el tema en cuestión. Según la Defensoría del Pueblo de Colombia, la Corte dispone las obligaciones del Estado de garantizar una política de integración educativa de los niños y niñas con discapacidad al aula regular, la disponibilidad de apoyos especializados según el tipo de discapacidad (intérprete de lenguaje de señas para personas con discapacidad auditiva, profesores y profesoras con conocimientos en lenguaje braille para personas con discapacidad visual), y la garantía de que ningún establecimiento educativo puede negar el acceso de las personas con discapacidad (Sentencia T-1482-2000). La Corte ratificó también, en sentencia T-513-99, que “(...) que la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos”.

Además, sobre los procesos de adaptación, la Corte Colombiana ha señalado la obligación de que el Estado adopte medidas tendientes a garantizar el acceso físico de niños y niñas con discapacidad a los establecimientos educativos; lo cual incluye desde la instalación de rampas, hasta la programación de actividades académicas en espacios que no presenten barreras de acceso físico. Lo anterior sucede, en la medida en que los establecimientos educativos tienen la obligación de adaptar, tanto sus instalaciones físicas como sus proyectos pedagógicos y de enseñanza, a las necesidades especiales de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad (Sentencia T-288).

En el caso de Guatemala, la Ley General de Educación, reformada en el 2006, admite que se opte entre una educación regular inclusiva o una educación especial, al decir que “los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (...) recibirán educación escolar sin ser discriminados. Podrán hacerlo en

los centros educativos, en los grupos regulares o en aulas especiales, o en centros especializados, según sus características individuales”.

Similarmente, la Ley General de Educación de El Salvador, reformada en el 2005, admite la existencia de sistemas paralelos de educación regular y especial, afirmando que “la educación de personas con necesidades educativas especiales se ofrecerá en instituciones especializadas y en centros educativos regulares, de acuerdo con las necesidades del educando” y que “las escuelas especiales brindarán servicios educativos y prevocacionales a la población cuyas condiciones no les permitan integrarse a la escuela regular”. La Ley, por lo tanto, admite la exclusión de personas con discapacidad del sistema regular, no detallando el rol de las escuelas de educación especial que, en el marco de la Convención de las Naciones Unidas, se justifican en cuanto promuevan una mayor y mejor inclusión en el sistema regular de enseñanza.

La Ley General de República Dominicana, del 1997, también es sucinta y evasiva en relación a la educación de personas con discapacidad, sugiriendo (sin ser explícita) que deben frecuentar una institución especial fuera del sistema regular de enseñanza. De todos modos, no detalla los propósitos, sentidos y adecuaciones necesarias para garantizar la realización del derecho.

Paraguay, en su Ley de Educación del 1998, también es sucinta en lo que toca al derecho a la educación de las personas con discapacidad y es evasiva al decir que este derecho se cumplirá “en la medida de lo posible (...) en forma integrada dentro de las instituciones educativas comunes”.

El caso de la Ley de Educación de Honduras, del 1966, merece especial atención por un conjunto de cuestiones. En primer lugar, porque tiene un abordaje estrictamente médico y bastante

peyorativo en relación a las personas con discapacidad, utilizando expresiones tales como “defectos físicos o mentales”, “...niños que adolezcan enfermedades físicas y mentales”, entre otras expresiones similares. En segundo lugar, porque la Ley determina claramente la segregación de las personas con discapacidad en “escuelas y servicios especiales”. Además, el artículo 23 de la ley retira la responsabilidad del Estado en la medida en que afirma que pueden eximirse de la obligación escolar “los niños que adolezcan anormalidades físicas y mentales que les impidan seguir con provecho la enseñanza y siempre que el Estado no tenga establecidas en la localidad escuelas especiales para atender su educación”. Por fin, también preocupa que el Código de la niñez y de la adolescencia (del 1996) afirma que “la atención de los niños discapacitados le corresponde prioritariamente a la familia y complementaria y subsidiariamente al Estado, en los términos de este Código”, trasladando para el ámbito privado aquello que es deber del Estado.

La Ley Orgánica de Educación de Venezuela, de 1980, también llama la atención por algunas cuestiones. En primer lugar, no es clara en relación a su orientación integradora, porque traslada a las personas la necesidad de adaptarse al sistema educativo (y no al revés, señalando que las escuelas deben ser adaptables). Además, sugiere que la educación para personas con discapacidad no tiene el mismo status de derecho que para las demás personas, una vez que la Ley no garantiza la gratuidad de la enseñanza para personas con discapacidad: “el Ejecutivo Nacional en la modalidad de educación especial, establecerán obligaciones económicas cuando se trate de personas provistas de medios de fortuna”.

En otros países, como Cuba, que no tiene una Ley General de Educación, y Panamá, no hay mención a la educación de personas con discapacidad.



El Derecho en la Práctica

La garantía del derecho a la educación para todas las personas depende de la realización de los cuatro componentes del derecho, que reflejan las obligaciones del Estado para que eso se cumpla: la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad de la educación.

La disponibilidad depende de que haya instituciones, programas de enseñanza, recursos humanos y otros en cantidad suficiente y en condiciones necesarias; la accesibilidad depende de que la educación sea accesible material y económicamente a todos y todas, sin discriminación; la aceptabilidad depende de que sean cumplidos estándares mínimos para maestros y maestras, los estudiantes, las facilidades escolares, el currículum, las relaciones entre los sujetos de la comunidad escolar y la gestión de la escuela; y la adaptabilidad depende de que la educación sea flexible, capaz de responder a las necesidades de los y las estudiantes, en sus distintos contextos sociales y culturales.

Con base en este marco analítico, y considerando dimensiones estructurales, de proceso y de resultado, presentamos una síntesis de indicadores que apoyan la comprensión de la realización del derecho a la educación de personas con discapacidad y que sirven para señalar cuáles son los esfuerzos necesarios que deben hacer los Estados para la plena realización de su derecho.

CUADRO 1: OBLIGACIONES ESPECIALES DEL ESTADO PARA PROTEGER, RESPETAR Y ASEGURAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

INDICADORES			
	Estructura	Proceso	Resultado
Disponibilidad	Sobre el financiamiento. ¿Qué proporción del PIB del Estado es asignado a la educación? ¿Hay recursos asignados específicamente para la estructura y materiales necesarios a la educación de personas con discapacidad? Sobre el monitoreo. ¿Existen entidades correspondientes del gobierno que estén listas para supervisar la implementación del derecho a la educación?	Sobre los establecimientos educativos públicos regulares. ¿Los hay en número suficiente, distribuidos por todas las regiones del país, y con estructura para acoger de manera digna a los niños, niñas y adolescentes? Sobre los establecimientos educativos públicos especializados. ¿El Estado dispone de establecimientos educativos públicos especializados para la atención de niños y niñas con discapacidad que tengan como objetivo complementar la enseñanza regular e impulsar una mejor inclusión en la misma? ¿Existen en buenas condiciones y en todas las regiones del país? Sobre el material pedagógico. ¿Hay materiales en cantidad suficiente y gratuitos para la atención educativa de niños y niñas con discapacidad a fin de que puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas? Sobre los y las docentes. ¿El Estado dispone, en cantidad suficiente de docentes para que las aulas tengan un tamaño adecuado? ¿Las condiciones de trabajo y el pago de los docentes están adecuados a la responsabilidad que tienen? Sobre el sistema de justicia. ¿Cómo apoya la jurisprudencia a las disposiciones constitucionales o legislativas referidas al derecho de educación para todos, en lo que toca la disponibilidad de la educación?	

	Estructura	Proceso	Resultado
Accesibilidad	Sobre la legislación. ¿La Constitución nacional y las leyes de educación del país garantizan la matrícula de las personas con discapacidad en la escuela regular, sin discriminación? ¿Las leyes de educación del país ofrecen, cuando necesario, matrícula a las personas con discapacidad en los centros de enseñanza especializada en el contra turno de la escuela regular, gratuitamente?	Sobre la dimensión geográfica. ¿Las escuelas están geográficamente y físicamente accesibles a las personas con discapacidad? ¿Existe transporte público adaptado para personas con discapacidad, que sea gratuito? Sobre la dimensión espacial. ¿Las escuelas tienen las adecuaciones necesarias para garantizar el acceso y circulación de personas con discapacidades motoras y otro tanto puede decirse, en relación a quienes padecen discapacidades sensoriales, como ceguera o hipoacusia? Sobre la interrelación con otros servicios públicos de apoyo. ¿Están asegurados, de manera gratuita, el acceso de las personas con discapacidad a los servicios médicos y sociales y a los aparatos ortopédicos necesarios para llevar a cabo el proceso educativo? Sobre el monitoreo. ¿El Estado mantiene estadísticas con datos desagregados de manera a conocer la situación sobre la accesibilidad de la educación para las personas con discapacidad? Sobre el sistema de justicia. ¿Cómo apoya la jurisprudencia a las disposiciones constitucionales o legislativas referidas al derecho de educación para todos, en lo que toca la accesibilidad de la educación?	Sobre la dimensión económica. ¿La educación para las personas con discapacidad es plenamente gratuita y garantizada por el Estado, incluyendo costos indirectos tales como libros de texto, cuotas u otros? ¿El Estado tiene un plan para hacerla gratuita? Sobre la dimensión de la no discriminación. ¿Los directores, maestros, maestras y estudiantes tienen una postura no discriminatoria hacia las personas con discapacidad en el interior del aula? ¿El porcentaje de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad que están en la escuela es similar al porcentaje de niños, niñas, jóvenes y adultos sin discapacidad? ¿Existe diferencia con relación al promedio del país?

	Estructura	Proceso	Resultado
Aceptabilidad		Sobre la metodología. ¿Se asegura la existencia en las escuelas de metodologías y abordajes educativos que sean capaces de responder a las necesidades de personas con distintos tipos de discapacidad, de manera a garantizar su formación integral? Sobre los materiales. ¿Existe material educativo especializado para la atención de las personas con discapacidad, considerando las distintas discapacidades? Sobre la gestión democrática: ¿Existen procedimientos y espacios que contemplen la participación del las personas con discapacidad en los debates y toma de decisión sobre cuestiones pertinentes a la gestión de la escuela? Sobre procedimientos de evaluación: ¿Existen modalidades de evaluación adecuadas, que contemplen las diferencias y no estén pautadas en base a estándares homogéneos tipificados como “normales”? Sobre el monitoreo. ¿El Estado mantiene estadísticas con datos desagregados de manera a conocer la situación sobre la aceptabilidad de la educación para las personas con discapacidad, como indicadores de deserción escolar y de aprendizaje? Sobre el sistema de justicia. ¿Cómo apoya la jurisprudencia a las disposiciones constitucionales o legislativas sobre la aceptabilidad de la educación?	Sobre el proyecto político pedagógico (PPP). ¿El PPP, con los contenidos, valores y posturas que contempla, está promoviendo una educación que reconoce y valore la diferencia, sin discriminación? ¿El PPP promueve los derechos humanos y los derechos de las personas con discapacidad? ¿Existe diferencia con relación al promedio del país?

	Estructura	Proceso	Resultado
Adaptabilidad	Sobre la legislación. ¿La Constitución nacional y las legislaciones de educación establecen la adaptabilidad de toda la educación?	Sobre la infraestructura escolar. ¿La infraestructura del sistema educativo está adaptada a las necesidades especiales de las personas con discapacidad, considerando las distintas discapacidades? ¿La estructura de la escuela está adaptada para las personas con dificultad de movilidad, con deficiencia visual y auditiva? ¿Los libros de la biblioteca y los materiales impresos distribuidos en la escuela cuentan con Braille? ¿Las computadoras tienen recursos para personas con discapacidad? ¿Las aulas cuentan con intérprete de Lenguas de Señas? Sobre los procesos de comunicación. ¿La escuela asegurar adecuados procesos de comunicación oral, visual y escrita para las personas con discapacidad y suprimen las barreras que limitan su comunicación? Sobre el sistema de justicia. ¿Cómo apoya la jurisprudencia a las disposiciones constitucionales o legislativas sobre la adaptabilidad de la educación?	Sobre el proyecto político pedagógico. ¿Las escuelas cuentan con PPP que aseguren que la enseñanza esté respondiendo a las necesidades especiales de las personas con discapacidad? Sobre el monitoreo. ¿El porcentaje de conclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad de escuelas primarias y secundarias es satisfactorio?

Cuadro compilado por CLADE, con base en los Informes de: La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación, de la Defensoría del Pueblo de Colombia, Right to Education Project (2009) y el Derecho a la Educación de Afro-Descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas, del Robert F. Kennedy Center for Justice and Human Rights (2008).

Obstáculos y violaciones

Existen dos obstáculos estructurales para la realización del derecho a la educación de personas con discapacidad, que inciden negativamente sobre la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para este grupo de personas. Esos obstáculos son la **visión estereotipada y la discriminación** que se tiene hacia las personas con discapacidad y la **escasez de recursos** destinados a la educación inclusiva.

El Informe de la defensoría del pueblo de Colombia sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad señala que las políticas públicas dirigidas a la población con discapacidad están basadas en dos ideas erróneas: “la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo el sinnúmero de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si el Estado le asegura los medios adecuados; y, la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad, motivo por el cual a las personas con discapacidad, en el mejor de los casos, se les trata como sujetos de caridad, sujetos pasivos que no tienen la mínima posibilidad de incidir en el desarrollo de sus propias vidas, y menos, en la construcción de la sociedad en que habitan. Incluso, abundan los estereotipos que asumen a las personas con discapacidad, especialmente a las personas con deficiencia cognitiva o trastornos mentales, como seres peligrosos, pertenecientes a mundos distantes y completamente diferentes”.

Tal como sigue el Informe mencionado, “es de especial importancia reenfocar la política de atención a la población con discapacidad partiendo de reconocer que este grupo poblacional no es vulnerable, de manera fundamental, por encontrarse en sí mismo en situación de discapacidad; su vulnerabilidad es producto más de su interrelación con el medio y la sociedad en que habita y en la que aspira a realizarse como ser humano. El reconocimiento manifiesto de que las personas con discapacidad no son sujetos de caridad sino, fundamentalmente titulares de derechos, y que no son seres incapaces, sino por el contrario personas que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que con los medios apropiados pueden desarrollar plenamente, permite valorar a la población con discapacidad, como parte integrante del mundo, con capacidad de aportar a su propio desarrollo y al desarrollo de su comunidad”.

“Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad de la población con discapacidad se entiende no sólo como una característica propia del sujeto, como un fenómeno estrictamente individual, sino, esencialmente como el resultado de la interacción del sujeto con su medio social. La vulnerabilidad de la población con discapacidad si bien está directamente asociada a determinada limitación física o mental, depende fundamentalmente, de la cantidad de barreras de orden material, económico, social, político y cultural que erige la sociedad; barreras que se requiere eliminar para que este grupo poblacional pueda, en igualdad de oportunidades y con el máximo nivel de libertad y autonomía posible, llevar el tipo de vida que valoraría y elegiría si dispusiera de los medios apropiados”.

Los estereotipos de las personas con discapacidad actualmente prevalecientes entre maestros y maestras, estudiantes, autoridades escolares y locales e, incluso, familias, refuerzan la exclusión de los estudiantes con discapacidad, y evidentemente obstaculizan su inclusión. En efecto, esto lo reconoce la Convención sobre la Discapacidad de las Naciones Unidas al afirmar que no es la “discapacidad” lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino mas bien “las barreras debidas a la actitud y al entorno” en esa sociedad.

Este estigma, que subraya la importancia de que los derechos estén claramente articulados y afinados en marcos normativos y legislativos, y la falta de sensibilización e información sobre la temática de la discapacidad entre los y las educadoras, padres y madres de familia y población en general, se convierten fácilmente en discriminación- factor estructural de vulneración de todo y cualquier derecho.



Discriminación a niños y niñas con discapacidad en Brasil

Un estudio encargado por el Ministerio de la Educación y divulgado en junio del 2009 señala que aún hay un alto índice de prejuicio y discriminación contra las personas con discapacidad en las escuelas brasileñas. Fueron entrevistadas 18.599 personas (estudiantes, padres y madres, cuerpo docente y empleados) de 501 escuelas en los 27 estados de la federación. El 96,5% de las personas entrevistadas han demostrado algún nivel de prejuicio contra las personas con discapacidad, nivel superior a la de los prejuicios étnico-raciales, de género, de edad, socioeconómico, orientación sexual o territorial. Sin embargo, el 67,3% de las personas dicen estar en desacuerdo con actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad.

La investigación ha mostrado que los más elevados índices de prejuicio los expresan estudiantes y familiares y los más bajos los manifiestan el profesorado y la dirección de las escuelas. En promedio, el 64,4% de las personas creen que las personas ciegas deberían estudiar en escuelas especializadas y el 58,6% creen que las personas sordas tendrían que hacer lo mismo. Por otra parte, únicamente el 20% de los entrevistados piensan que el estudiante con discapacidad crea



“Pesquisa Nacional Diversidade na Escola”. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sumario disponible en la página web del Ministerio: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf

Además del estigma y la discriminación a personas con discapacidad, otro factor estructural de la violación de su derecho a la educación es la discrepancia existente entre el marco jurídico y los recursos disponibles para la realización del derecho a la educación inclusiva, fruto de la falta de una verdadera voluntad política para tal fin. Esta problemática traspone el conjunto de países de la región. Además, las mismas instancias responsables por la educación inclusiva- como la División Nacional de Educación Especial, dependencia del Ministerio de Educación y Cultura en Ecuador, muchas veces no cuentan con presupuesto propio y los recursos asignados son insuficientes.

Además de estos obstáculos estructurales, que son transversales a todas las dimensiones del derecho a la educación, identificamos muchos otros obstáculos que dicen respeto a la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación.

Disponibilidad

En todos los países de la región, se nota una limitada cobertura de escuelas inclusivas así como una escasez de servicios de educación especializados, que complementen la acción de la escuela regular.

Accesibilidad

Se observan tres barreras de accesibilidad por parte de las personas con discapacidad: la económica, la geográfica y espacial y la discriminación.

En relación a la discriminación, análogamente a lo que se ve en Brasil, datos de la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México mostraron que tres de cada cuatro personas con discapacidad creen tener menores oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas. En la región, hay un rechazo sistemático a la inscripción de niños y niñas con necesidades especiales en algunas escuelas regulares del sistema público y en muchas de gestión privada, como ilustran los casos abajo mencionados que tuvieron lugar en Costa Rica y República Dominicana:

“ La Suprema Corte de Costa Rica reconoció el recurso de una persona con discapacidad para permanecer en la enseñanza regular

En los años 90, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica consideró favorable el recurso presentado por la señorita Paniagua, que pedía su permanencia en el sistema regular de enseñanza del país. Presentó una demanda en la que argumentaba haber sufrido tropiezos de tipo administrativo para incorporarse a la educación pública, razón por la cual sus padres y hermanos le impartieron clases. En el año de 1996, se aceptó su solicitud de ingresar a la educación formal. La estudiante logró realizar los exámenes y fue aprobada en dicha materia.

Sin embargo, al año siguiente, 1997, le fue negada la posibilidad de continuar en el mismo sistema. El Ministerio de Educación, en vez de continuar impartiendo clases a la estudiante Paniagua, le indicó que su caso lo atendería mejor el Instituto Hellen Keller, una institución de educación especial vinculada al Ministerio de Educación Pública del país. No satisfecha con la propuesta, la señorita Paniagua demandó a la Corte Suprema la continuidad de sus estudios en la enseñanza regular, pedido que fue atendido. Se mencionó para toma de decisión la ley N° 7600 denominada “Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, cuyo artículo 14 dice que “el Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas,

independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior”, mientras el artículo 22 señala que, para que sea efectiva la ley, “el Ministerio de Educación Pública suministrará el apoyo, el asesoramiento, los recursos y la capacitación que se requieran.” (Voto 374-1998)

Fuente – Costa Rica: Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. 2007.

“ **Población protesta en contra de la discriminación en escuela en República Dominicana**

El 14 de Septiembre del 2009, una decena de organizaciones sociales de la Provincia Hermanas Mirabal, en República Dominicana, bien como familiares de niños y niñas con necesidades de educación especial encabezadas por el Centro de Atención a la Diversidad organizaron una manifestación de protesta en contra de la actitud discriminatoria del director del plantel Federico Augusto González, profesor José Bidó, hacia un niño con necesidades especiales de educación. El Director, frente a la resistencia de algunas educadoras en recibir al niño en su curso, manifestó frente a él y a la madre que si fuera por él, el niño se quedaba en su casa ya que no tenía nada que aprender en la escuela.

La manifestación pacífica se realizó frente al plantel escolar a la hora de recreo y las organizaciones que la convocaron pidieron que el director se excusara públicamente por lo sucedido. De allí los manifestantes marcharon hacia el distrito educativo reivindicando mayor atención a la problemática de la inclusión educativa, manifestación que terminó en la explanada frente al Ayuntamiento Municipal.

Fuente: Colaboración Foro Socio Educativo de República Dominicana

A la discriminación se suma la marginación específica de niños y niñas con discapacidad en situaciones de pobreza debido a la ya aludida escasez de educación inclusiva y a la existencia de costos directos e indirectos. En Bolivia, por ejemplo, más de la mitad de los centros de educación especial cobran en concepto de pensión escolar, lo que significa que la educación de las personas con discapacidad no es gratuita en este país. La falta de transporte público gratuito aparece como un obstáculo recurrente en la región.

En términos espaciales/ geográficos, la dificultad de acceder a la escuela debido a la distancia y a la existencia de barreras arquitectónicas para el desplazamiento es otro hecho que limita la accesibilidad y, consecuentemente, la inclusión escolar de personas con discapacidad.

Estas distintas barreras de accesibilidad aparecen como las causas principales del abandono escolar por parte de la población con discapacidad en Honduras. Como se puede ver en el cuadro abajo, la falta de dinero aparece en primer lugar, con un 30% de respuestas, seguido del rechazo de alumnos y maestros y la dificultad de transporte y desplazamiento. Lo mismo se puede observar en el caso de Nicaragua, en dónde aproximadamente un 35% no asisten a la escuela por falta de dinero, y otros 12,5% no lo hace porque la escuela está lejos. Así siendo, queda claro que la accesibilidad es todavía un factor central y preponderante de violación del derecho a la educación de personas con discapacidad.

CUADRO2: RAZONES POR LAS QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN HONDURAS

Razones por las que no asisten a la escuela	hombres	mujeres
Falta de dinero	30.2	28.8
Rechazo de alumnos o maestros	10.6	13.7
Dificultad de transporte y obstaculos	9.3	4.7
Dificultad para su desplazamiento	6.8	2.6
Falta de apoyo escolar	5.2	3.6
Falta de apoyo familiar	3.8	2.5
Rechazo institucional	3.1	0.9
Reprobo sus estudios	2.3	5.1
Ausencia de establecimientos educativos	2.0	4.8
Falta de motivacion personal	1.8	4.8
Ausencia de maestros	1.1	3.7
Otras razones	23.8	24.8
Total	100.0	100.0

Fuente: BID / EHPM, Honduras 2002

CUADRO3: RAZONES POR LAS QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN NICARAGUA

Razones por las que no asisten a la escuela	hombres	mujeres
Para trabajar en la casa	8.6	8.9
No había dinero	34.7	37.0
Difícil estudio	2.2	3.3
Escuela lejos	13.0	12.0
No puede por discapacidad	7.0	12.0
No le interesa	9.3	10.0
Enfermo	2.7	1.6
No lo inscribieron	8.6	6.9
Escuelas en malas condiciones o maltrato de maestros	1.0	1.8
Otros	9.9	5.0
Terminó sus estudios	3.0	1.6
Total	100.0	100.0

Fuente: Colaboración del FEDH IPN, Nicaragua

Aceptabilidad

A pesar de avances en las legislaciones y hasta en las políticas públicas de la región, se observa que además de los obstáculos ya presentados en términos de disponibilidad y accesibilidad, la calidad de la enseñanza no impulsa la inclusión de la población con discapacidad en edad escolar a las escuelas de educación regular. Un obstáculo fundamental que se relaciona a una baja calidad educativa es la ausencia de formación, capacitación y actualización permanente de los y las docentes, que no son capaces de responder a las necesidades especiales de la población con discapacidad ni tampoco gestionar y resolver los conflictos relacionados a la estigmatización y discriminación que este grupo de personas sufre al interior de la escuela.

Vale resaltar, que además de sufrir con la discriminación, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad son particularmente vulnerables a sufrir abusos sexuales y otras violencias, según estudio de la organización Save the Children Suecia. La escuela, aparte de ser un importante espacio para detectar casos de abuso sexual, constituye un elemento clave en el diseño de cualquier sistema de protección de derechos de niños y niñas con discapacidad. La enorme capacidad para detectar estos casos que tienen las escuelas no ha sido incrementada con acciones que aumenten sus posibilidades de intervención: cerca de la mitad de los y las docentes en los dos países entrevistados, Perú y Paraguay, reconocieron no estar preparados para intervenir.

Además de tener que responder a situaciones complejas de discriminación y violencia, los y las docentes deben tener la formación adecuada para darle la debida atención a las necesidades de educación especial de los estudiantes con discapacidad, considerar las múltiples discapacidades que existen y su abordaje en términos educativos, de materiales, etc.

“Escuela cumple la obligación de ratificar la matrícula de niño con discapacidad cognitiva en Perú

El 16 de marzo del 2007, la ciudadana M.L.H. presentó ante la Defensoría del Pueblo una queja contra la Institución Educativa “Suecia” del distrito de Carabayllo (Lima) por presuntos actos de discriminación en agravio de su hijo por razones de discapacidad. De acuerdo con la recurrente, el Director del colegio le indicaba constantemente que debía retirar a su hijo (de 13 años de edad), quien presentaba discapacidad cognitiva. Asimismo, en una oportunidad, la profesora habría retirado al alumno del salón de clases.

Cabe indicar que las autoridades de dicha institución se habían negado a ratificar la matrícula del menor, señalando que debería ser matriculado en una escuela especial o en todo caso en otra considerada como piloto de acuerdo con las normas de educación inclusiva. Asimismo, indicaron que se le había recibido anteriormente por obligación, puesto que la institución educativa no tenía las condiciones para atenderlo adecuadamente al no contar con profesores capacitados para su enseñanza: además consideraban que la decisión de mantener al niño en dicha escuela respondía

a un capricho de la madre que se rehusaba a matricularlo en otra escuela con mejores condiciones. Luego de indicar al personal directivo y docente de la referida institución educativa que el acceso, permanencia y logro de aprendizajes en las instituciones educativas regulares constituye un derecho que asiste a las personas con discapacidad, reconocido en normas internas e instrumentos internacionales, se les recomendó cumplir con la obligación de ratificar la matrícula del niño con discapacidad cognitiva.

La Defensoría del Pueblo comunicó estos hechos a la Unidad de Gestión Educativa Local N° 4 y a la Comisión de Atención de Denuncias y Reclamos (CADER), a fin de que ordenase a la institución educativa que cumpliera con la obligación de incorporar a personas con discapacidad y garantizar su derecho a la educación.

La institución educativa finalmente accedió a cumplir con esta obligación legal. Sin embargo, ante esta experiencia y ambiente poco acogedor para brindar el servicio educativo a su hijo, la madre decidió matricularlo en otra escuela que se mostró receptiva a atenderlo conforme a su derecho a una educación inclusiva.

”

Adaptabilidad

Las escuelas de la región y la educación que imparten no se adaptan a las personas con discapacidad en muchos sentidos. La mayoría de las escuelas regulares no han realizado las adecuaciones necesarias para garantizar el acceso y circulación de personas con discapacidades motoras y otro tanto puede decirse en relación a quienes padecen de discapacidades sensoriales, como ceguera o hipoacusia. Asimismo, los materiales también en la mayoría de los casos no son adecuados a esa población, considerando por ejemplo materiales en Braille para los que tienen discapacidad visual. Asimismo, raramente hay en las escuelas interpretes de lenguaje de señas, excluyendo de la educación a los y a las que son sordos/as.

Promover un ambiente que esté adaptado, implica también tener la flexibilidad suficiente para adaptar los tiempos y espacios del aprendizaje, reconociendo especificidades y ritmos de cada uno y de cada una.

Finalmente, para ser coherente con la flexibilidad necesaria, es fundamental superar la existencia de modalidades de evaluación inadecuadas, pautadas en base a estándares homogéneos tipificados como “normales”, que no contemplan las diferencias.

Buenas prácticas

Con base al marco analítico presentado, destacamos algunas buenas prácticas desarrolladas por países de la región que creemos puedan servir de referencia para la acción de los Estados.

Aspectos Estructurales

Financiamiento

“ En Brasil, el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Básica (FUNDEB), que ordena el financiamiento de la educación en el país, contempla que un 20% a más de recursos públicos sean destinados a los alumnos y alumnas con discapacidad. Además, la Resolución No 13 del Consejo Nacional de Educación determina que a partir del 1º de enero del 2010, el FUNDEB le financiará, a un mismo alumno/alumna, su frecuencia tanto en la escuela regular así como en un centro de educación especial en el contra turno, siempre que se compruebe su matrícula en la escuela regular. Esta resolución no admite que la educación especial sea sustitutiva de la escuela regular y sí complementaria. Para ambas matrículas (en la escuela regular y en el centro especial) son asignados un 20% a más de recursos que para la matrícula de un niño/niña sin discapacidad. ”

En Argentina, el Estado ofrece ayuda financiera a las familias con niños y niñas con discapacidad para que éstos tengan acceso a la escuela y puedan concluir sus estudios. Análogamente, en Panamá los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que proceden de hogares de escasos recursos económicos pueden recibir la Asistencia Económica Educativa a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, para que continúen sus estudios.

En Argentina existe además un “Fondo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad”, destinado al financiamiento de programas y proyectos que tengan como finalidad la prevención, la rehabilitación integral y/o la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad.

En Chile, desde el año de 1998 se otorga un incremento a la subvención de la educación especial para los alumnos y alumnas que presentan multidéficit, autismo, discapacidad visual y auditiva.

Reglamentación de los Centros de Educación Especial

En Brasil, la resolución número 13 del Consejo Nacional de Educación, aprobada en julio de 2009, explicita que la educación especial no puede tener carácter sustitutivo, o sea, que la matrícula en los

cursos regulares es obligatoria. Ésta es condición para la obtención del financiamiento de la matrícula en la Atención Educacional Especializada de parte del Estado, que tiene la función de complementar la formación de los/as alumnos/as y ofrece, en el turno inverso de la educación regular, servicios, recursos de accesibilidad y estrategias que eliminan barreras para su plena participación en la sociedad y desarrollo de su aprendizaje.

En Uruguay, frente a la constatación de una prolongada segregación y discriminación de niños y niñas con discapacidad, la Comisión Honoraria del Discapacitado de Uruguay presentó un documento que trata en forma progresiva de alcanzar la inclusión de la mayor parte de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes. El documento propone que la educación inclusiva debe constituir el centro de la política educativa y afirma que la Educación Especial y la Común no pueden seguir funcionando como subsistemas diferentes. Señala también, a similitud de lo que ocurre en Brasil, que es necesario redefinir sus funciones de forma que la primera sea el instrumento que permite a la escuela común cumplir con su responsabilidad de educar a todos y todas, posibilitando el apoyo a cualquier estudiante que lo necesite. Afirma que las escuelas especiales deben transformarse en centros de recursos para el aprendizaje de los equipos interdisciplinarios, espacios para formación continua de docentes y técnicos, para desarrollar investigaciones sobre ese tema y espacios zonales de asesoramiento.

Políticas de inclusión

En Guatemala, la Política Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales del 2001 tiene como principios la normalización de las condiciones de vida diaria, la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las clases regulares, la equiparación de oportunidades y la flexibilidad de la oferta educativa con los apoyos necesarios para que disfruten de una educación de calidad. De modo similar, en Perú, en 2004, se aprobó y se viene difundiendo el Reglamento de Educación Básica Regular, en el que se propone la inclusión, la equidad de género e interculturalidad en todos los niveles educativos y trata de ampliar el acceso de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares.

En Panamá, la Ley No. 34 del 6 de julio de 1995, la cual altera la Ley Orgánica de Educación, establece que la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales será coordinada por la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación, lo que constituye un hito en el avance por el derecho a la educación de las personas con discapacidad porque se pasa de un modelo segregado a uno inclusivo. En 1998, el Ministerio de Educación reconoció formalmente la presencia de clases especiales en las escuelas regulares del país.

En Bolivia, en el año de 2006, un decreto presidencial estableció el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad que garantiza el acceso a las personas con discapacidad a la educación con un enfoque inclusivo. Pretende crear un ambiente escolar que permita a niños, niñas y jóvenes con discapacidad asistir a su escuela local y participar en todas las actividades educativas, cuando promueve la adaptación curricular, los métodos de enseñanza, los recursos humanos, los medios y materiales para mejorar la calidad educativa en pro del desarrollo del proceso de enseñanza y el aprendizaje en los cursos regulares.

Consejos y otras instancias de debate y decisión

En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública creó en el 2002 el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC) como herramienta para brindar el apoyo, el asesoramiento, los recursos, información, investigación y la capacitación dirigida principalmente a docentes, padres y madres de familia, para facilitar el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema de la educación regular. Dos antecedentes importantes de esta acción son la promulgación de la Ley N° 7972 en el año de 1999, la que al decretar el pago de un impuesto, crea una fuente de recursos financieros para el desarrollo sostenible de las acciones del CENAREC y en el año de 1997 la promulgación de las “Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”.

En Ecuador, el Consejo Nacional de Discapacidades ha organizado una red de las Defensorías del Pueblo de cada provincia y con los consultorios jurídicos de las Universidades previamente capacitados, para que atiendan u orienten a las personas con discapacidad de manera que puedan utilizar ciertos mecanismos legales para defenderse y sancionar la violación de sus derechos.

“ Exigibilidad Jurídica del Derecho a la Educación

“...la aplicación efectiva de la Legislación representa uno de los más poderosos vehículos de cambio, adelanto y desarrollo en la sociedad. La posibilidad de los Jueces de interpretar y aplicar la perspectiva de la discapacidad como un elemento vivo en el ordenamiento jurídico logra crear un cambio significativo en la situación de la población con discapacidad. La Jurisprudencia, por lo tanto, ha servido para ir rompiendo con las prácticas discriminatorias y las barreras culturales y sociales que limitan la plena participación de las personas con discapacidad” (Costa Rica: *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.).”

“ Acción del Legislativo

“En la Honorable Cámara de Diputados de la Nación funciona una Comisión de Discapacidad que tiene competencia para dictaminar sobre todo asunto concerniente a la defensa de los derechos de los discapacitados y sobre todo proyecto o solicitud de reforma a las leyes concernientes a la materia. Asimismo, tiene entre sus funciones la de estimular políticas efectivas en todas las áreas que permitan la total integración de las personas con discapacidad y promover campañas de concientización y educación en pro de la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Por su parte, debe efectuar el seguimiento del cumplimiento de las leyes, decretos o resoluciones que dispongan el destino de fondos o proyectos o programas vinculados a la discapacidad, así como también de la aplicación o control de fondos provenientes de organismos internacionales, públicos o privados con igual destino”. (Argentina: *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.).”

Aspectos Procesuales

En Brasil, desde el 2003, el Programa Educación Inclusiva ha venido implementando medidas para garantizar la integración de las personas con discapacidad a la educación regular. Entre ellas están: la producción de material didáctico específico, la formación de gestores y profesores, la adecuación física de los edificios. Más de la mitad del alumnado con discapacidad ya está matriculado en la enseñanza regular.

En Uruguay, en el año de 1985, el Consejo de Educación Primaria generó un Proyecto de Educación Especial por el que se planteaba la eliminación de clases cerradas en escuelas comunes y se pasaba al sistema de clases de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales. Surgió así la figura del “maestro de apoyo” y “maestro itinerante” con las que se trata de dar respuesta a las necesidades educativas de los niños y niñas integrados a través de una propuesta personalizada en el marco de la escuela común.

“ Distribución de libros en Braille en Brasil

Desde 1985, el Ministerio de Educación brasileño posee un programa nacional de distribución del libro didáctico a estudiantes de la enseñanza básica que gradualmente se ha ido expandiendo hasta llegar a todos los grados y materias del currículo escolar. Sin embargo, los alumnos y alumnas ciegos empezaron a ser atendidos nada más que en 1999 e, inicialmente, de manera bastante puntual.

Para hacer llegar los libros en braille a quienes los necesitaban, fue preciso normalizar el uso del sistema braille en el país (2002), como también identificar la ubicación y la condición visual (ceguera o baja visión) de este grupo de estudiantes, lo que ocurrió en 2004 cuando se incluyeron estos datos en el Censo Escolar realizado anualmente.

Por lo tanto, solamente en 2005 se estructuró la atención a todos los 3.443 estudiantes matriculados en los ocho grados obligatorios de 1.244 escuelas públicas brasileñas. Recientemente, desde 2008, se garantiza que los libros en Braille sean los mismos que aquellos usados por el resto de la escuela. Se nota, sin embargo, que muchas veces ocurren retrasos en la transcripción o entrega de los libros, lo que sigue perjudicando al alumnado con ceguera o baja visión.

De manera complementar a esta acción, a mediados de este año de 2009, el Ministerio de Educación desarrolló una herramienta informática gratuita que permite transformar cualquier formato de texto digital en texto hablado. La herramienta brasileña, Mecdaisy, se basa en el modelo internacional Daisy (Digital Accessible Information System) y permite usar el texto sonoro de manera similar al texto escrito.

”



Consideraciones Finales

Conclusiones y recomendaciones

1. Superar el estigma y la discriminación a personas con discapacidad es el punto de partida para que esta población goce plenamente sus derechos, incluso el derecho a la educación, desde una perspectiva inclusiva. Para tal, el reconocimiento de que las personas con discapacidad no son sujetos de caridad sino, fundamentalmente, **titulares de derechos**, y que no son seres incapaces, sino por lo contrario personas que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que, mediante medios apropiados, se pueden desarrollar plenamente, permite valorar a la población con discapacidad como parte integrante del mundo, con capacidad de aportar a su propio desarrollo y al desarrollo de su comunidad.

Los Estados que han firmado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, están obligados a: “sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas”; “promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad”. Para tanto, la Convención señala dos estrategias que queremos subrayar, para que los Estados amplíen su compromiso de ponerlas en marcha.

- a. Desarrollar campañas de sensibilización públicas destinadas a fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad; promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad y promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones.
- b. Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y niñas desde la temprana edad, una actitud de respeto a los derechos de las personas con discapacidad. Este abordaje al interior de nuestros sistemas educativos, en sintonía con una educación comprometida y al servicio de la promoción de los valores de los derechos humanos, es clave en relación al sentido de la educación que queremos promover en nuestro continente.

2. Instaurar un profundo debate acerca de los sentidos y significados presentes en la idea de educación inclusiva se hace necesario al lado de los esfuerzos ya mencionados por la superación de estigmas y de la discriminación. Esto es fundamental para que los cambios educativos no sean simples transformaciones de nomenclatura respecto a los grupos y a los sujetos pensados como “diferentes” y sí, por el contrario, nuevas modalidades de relación pedagógicas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Una comprensión profunda del sentido de educación inclusiva presente en los marcos normativos internacionales aquí presentados es condición *si ne qua non* para que, más allá de la existencia de legislación y políticas nacionales que impulsen una educación inclusiva, puedan ocurrir cambios concretos en la práctica escolar, en sus contenidos y abordajes como también en la manera como se desarrollan las relaciones en el interior del aula. En este sentido, los Estados deben proporcionar información a la comunidad en general y a la comunidad educativa en particular, así como medidas de concientización sobre la importancia de la educación inclusiva.

3. Ratificar el Protocolo de San Salvador, la Convención Interamericana sobre Discapacidad, bien como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU

En nuestra región, Chile, Haití, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela están entre los Estados que todavía no han ratificado el Protocolo de San Salvador. En lo que toca el derecho a la educación, este Protocolo garantiza que “la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente”. En el caso de la Convención Interamericana sobre Discapacidad, Honduras no la firmó, y Haití ya la firmó sin embargo no la ratificó. Ya la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU ha sido firmada pero no ratificada por Bolivia y Colombia. Venezuela no la firmó.

4. Armonizar la legislación nacional con los enunciados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los marcos legales y normativos internacionales aquí presentados es otro hito para los Estados de América Latina y el Caribe. En este proceso de armonización, los Estados deben considerar que las repercusiones de los marcos legislativos nacionales dependerán del grado de aplicación, de la continuidad de la financiación, de una verdadera supervisión y evaluación, así como de marcos normativos más pormenorizados que garanticen que las normas jurídicas se reflejen en la práctica y en los programas.

Como mínimo y tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, esos marcos deberían:

a) Reconocer la educación inclusiva como derecho

Los Estados deben reconocer la educación inclusiva como un componente inherente al derecho a la educación. Tanto para formular directrices sobre el significado de la legislación como para consagrarlo, los Estados deben hacer referencia explícita a todas las obligaciones pertinentes contraídas en virtud de tratados de derecho internacional en materia de derechos humanos.

b) Identificar normas comunes en relación con el derecho a la educación

Los Estados oficialmente deben determinar normas en materia de educación para velar por que las personas con discapacidad puedan disfrutar de una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable en pie de igualdad con el resto de los ciudadanos y ciudadanas. Estas normas deben contemplar como mínimo: el acceso físico, el acceso en relación a la comunicación (lenguaje de señas y Braille), el acceso económico de la escolarización; la determinación temprana de necesidades educativas especiales y la intervención en la primera infancia; la promoción de la formulación de planes de estudios comunes a todos los y las estudiantes y la promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos; la garantía de una capacitación anterior y durante el servicio de los maestros y los administradores escolares; el apoyo individualizado al estudiante en los casos necesarios; la coordinación de todas las esferas de reforma educativa para velar por la coherencia con el derecho a la educación y la educación inclusiva.

c) Garantizar la participación social

La política y la legislación deben procurar la participación de la comunidad, incluida, naturalmente, la de los propios alumnos y alumnas con discapacidad, en la toma de decisiones, por medio del fomento de la capacidad, la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad.

d) Prever suministro de los recursos necesarios

Los Estados deben garantizar una asignación de recursos adecuada y sostenible y buscar asistencia internacional cuando se carezca de recursos o de conocimientos.

e) Prever mecanismos de vigilancia y evaluación

Los Estados deben establecer procedimientos de vigilancia y evaluación eficaces y transparentes, e incluso tomar medidas para reunir y analizar datos y estadísticas. En este sentido, el desarrollo de indicadores como los presentados en este Informe para monitoreo del cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad es una estrategia importante.

f) Prever mecanismos de justiciabilidad

Los Estados también deben prever una solución jurídica individual eficaz, incluidas reparaciones judiciales y asegurar un papel activo a las comisiones nacionales de derechos humanos y a los ombudsmen y defensorías del pueblo que se ocupan de la discapacidad.

5. Adoptar las medidas necesarias para contar con datos confiables y actualizados sobre la población con discapacidad es imperioso para impulsar la realización de sus derechos. Las estadísticas existentes son insuficientes y no cuentan con una base de datos confiable. Es crucial poder contar con datos censales confiables y actuales sobre la población con discapacidad, lo que significa que los Estados deben hacer una revisión del contenido e implementación de los Censos nacionales. Los datos que resulten de estos procedimientos permitirán una mejor comprensión de la problemática y por lo tanto una mejor planificación, implementación y monitoreo de las políticas públicas. Urge que los Ministerios de Educación dispongan de data confiable sobre el número de estudiantes con discapacidad atendidos en los diversos niveles y modalidades educativas, tanto en términos de acceso como en términos de su permanencia y conclusión.

6. Garantizar un financiamiento adecuado para la plena realización del derecho a la educación, considerando su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad es una tarea importante, urgente y pendiente por parte de los Estados. Si bien la política de educación de algunos Estados observa el concepto de educación inclusiva y las medidas y obligaciones contenidas en los instrumentos internacionales, el financiamiento inadecuado afecta su implementación, repercutiendo negativamente en las garantías para la efectiva inclusión educativa: salarios adecuados y capacitación inicial y en servicio de docentes y de personal conexo, recursos y profesionales de apoyo suficientes, adaptaciones curriculares y metodológicas, infraestructura y mobiliario accesible, materiales educativos adaptados, entre otros. Además, subrayamos que el financiamiento requerido debe tener sostenibilidad en el tiempo. Finalmente, los Estados deben emprender todos los esfuerzos necesarios para garantizar la educación plenamente gratuita, sin ningún costo directo o indirecto, a las personas con discapacidad.

7. Preparar docentes y personal de apoyo en las escuelas regulares es otro reto central para que los Estados garanticen el derecho a la educación de personas con discapacidad. La preparación de estos profesionales debe contar con instancias de formación y capacitación tanto en las etapas de la formación inicial, como en los cursos de especialización y capacitación en servicio. La formación debe ser destinada también a administradores escolares, planificadores educativos y encargados de formular políticas. Estos profesionales deben estar habilitados para la enseñanza del lenguaje de señas y Braille, con profunda conciencia sobre las distintas deficiencias, y estar preparados para el uso de medios y formatos de comunicación aumentativa y alternativa, así como de técnicas y materiales pedagógicos, como apoyo para las personas con discapacidad.

8. Impedir que establecimientos públicos y privados recusen la matrícula de personas con discapacidad es un compromiso y una obligación que los Estados deben honrar. Como hemos visto, este es un obstáculo clave que impide el acceso de personas con discapacidad a disfrutar de su derecho a la educación. Pero además, en cuanto al acceso, los Estados deben también tomar las medidas necesarias para eliminar los obstáculos económicos, espaciales y geográficos, comunicacionales y de infraestructura que impiden el acceso, circulación y permanencia de personas con discapacidad en las escuelas.

9. Garantizar a las personas con discapacidad una permanencia inclusiva en la escuela, con base a una educación relevante y pertinente, debe ser un reto para los Estados. Apenas la disponibilidad

y el acceso a la educación por parte de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad no garantiza el disfrute del derecho a la educación. Esa debe de ser aceptable, en el sentido de su relevancia y pertinencia, con base a un proyecto político pedagógico inclusivo, que impulse un aprendizaje significativo. La educación debe de ser, además, adaptable, lo que significa que debe estar atenta a un conjunto de frentes que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad, como por ejemplo:

- a) Facilitación del aprendizaje del Braille, escrita alternativa, modos, medios y formatos de comunicación aumentativa e alternativa, habilidades de orientación y movilidad;
- b) Facilitación del aprendizaje del lenguaje de señas y promoción de la identidad lingüística de la comunidad de personas sordas;

10. Articular las medidas para una educación inclusiva al reto más amplio de garantizar la existencia de sistemas públicos de educación de calidad, pertinentes y relevantes, para todos y todas.

Incluir a personas con deficiencias en sistemas educativos precarios no promueve por sí solo la superación de la exclusión. Es por eso que los esfuerzos hacia la realización del derecho a la educación de personas con discapacidad deben venir acompañados de esfuerzos por la consolidación de sistemas públicos de educación calificados, que brinden el derecho a la educación de todos y todas.

Bibliografía

ARGENTINA. *Ley de Educación Nacional*. 2006.

_____. *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescente*. 2006.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

BOLIVIA. *Ley de la Reforma Educativa*. 1994

_____. *Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. 2006.

_____. *Proyecto de ley de educación Boliviana “Avelino SiñaniElizardo Pérez”*. 2006.

_____. *Informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. 1996.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990.

_____. *Informe do Brasil na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência*. 2007.

_____, Ministério da Educação do. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasil, Janeiro de 2008

CHILE. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. 1990.

_____. *Ley General de Educación*. 2009.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

COLOMBIA. *Ley General de Educación*. 1994.

_____, Defensoría Del Pueblo de. *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Serie Estudios Especiales DESC. Bogotá, D. C., 2004.

_____. *Informe inicial de la República de Colombia sobre los progresos en la aplicación de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

_____. *Informe complementario sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2008.

COSTA RICA. *Ley Fundamental de Educación*. 1957.

_____. *Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. 1996.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

ECUADOR. *Ley de Educación*. 1983.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

EL SALVADOR. *Ley General de Educación*. 2005.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços no ordenamento jurídico. Conferência proferida por ocasião do V Seminário “Educação inclusiva: direito à diversidade”*, realizado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, em maio de 2009.

FERREIRA, Julio Romero e GLAT, Rosana. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Brasil, 2003.

FONTES, Rejane de Souza e PLETSCHE, Márcia Dense. *La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña*. Revista Mexicana Educar nº 37. Abril/Junho, 2006.

GUATEMALA. *Ley General de Educación*. 2006.

_____. *Política Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales*. 2001.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

HONDURAS. *Ley Orgánica de Educación*. 1966

_____. *Código de la niñez y de la adolescencia*. 1996.

IDRM. *Informe Regional de las Américas - Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 2004.

MÉXICO. *Ley General de Educación*. 1993.

_____. *Ley General de las Personas con Discapacidad*. 2005.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

MUÑOZ, Vernor. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación de la ONU. Febrero de 2007.

NICARAGUA. *Ley General de Educación*. 2006.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

OEA. *Convención interamericana para La eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas discapacitadas*. Guatemala, 1999.

_____. *Establishment of the Committee provided for in the Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities*. 2006.

_____. *Preliminary Report of the first meeting of the Committee for the Elimination of all forms of Discrimination against Persons with Disabilities*. 2007.

_____. *Inter-american Commission on Human Rights, Guidelines for Preparation of Progress Indicators in the Area of Economic, Social, and Cultural Rights, OEA/Ser/L/V/II.129 (Doc. 5), 30–32 (Oct. 5, 2007)*, disponible en <http://www.cidh.org/pdf%20files/Guideline%20october%202007%20eng.pdf>

ONU. *Convención sobre los Derechos del Niño*, 1989.

_____. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, 2006.

PANAMÁ. *Ley Orgánica de Educación*. 1995.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

PARAGUAY. *Ley General de Educación*. 1998.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

PERÚ. *Ley General de Educación*. 2003.

_____. *Reglamento de Educación Básica Regular*. 2004.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

REPÚBLICA DOMINICANA. *Ley Orgánica de Educación*. 1997.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

RIGHT TO EDUCATION PROJECT. *Right to Education Indicators: A preliminary set of indicators for the right to education of primary school children with disability in India*. United Kingdom. 2009.

URUGUAY. *Ley de Educación*. 1985

_____. *Ley General de Educación*. 2008.

_____. *Ley del Sistema de Protección Integral a las Personas Discapacitadas*. 1989.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

_____. *Segundo informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2008.

UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2005.

_____. *Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza*. 1960.

_____. *Declaración de Salamanca*. 1994.

VENEZUELA. *Ley Orgánica de Educación*. 1980.

_____. *Primer informe sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. 2007.

Este informe es una iniciativa de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), del Centro para la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) y del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación. Fue desarrollado para ser presentado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos durante sesión de Audiencia Temática Regional. Su coordinación editorial y redacción estuvo a cargo de Camilla Croso, coordinadora general de la CLADE, en colaboración con Giovanna Modé, coordinadora de comunicación y movilización de la CLADE, Fernanda Sucupira, Marina Gonzalez y Malena Pineda– consultoras de esta campaña– y en alianza con Vernor Muñoz y Gisela de León, del CEJIL. La revisión de texto estuvo a cargo de María Mercedes Salgado y el diseño fue realizado por Adesign/Brasil. Las fotos del Informe son de Maíra Soares. El Informe contó con el apoyo de los Foros Nacionales socios de la CLADE, además de la organización no gubernamental brasileña Escola de Gente y de la Defensoría del Pueblo de Perú. Un agradecimiento especial es debido a la Procuradora de la República, Sra. Eugênia Fávero, por las discusiones y orientaciones sobre esta temática.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

www.campanaderechoeducacion.org

CEJIL

www.cejil.org

Vernor Muñoz

Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación

www.ohchr.org

