



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



INFORME FINAL

Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)¹

Santiago de Chile
Octubre 2017

¹ **Países:** Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Estudio sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE).

Informe final de la consultoría realizada por la Fundación Henry Dunant América Latina

Investigadores Principales

Jaime Esponda Fernández, Director del Estudio

Pilar Aguilar

Paulina Parra Ponce de León

Arlette Reyes Benz

Carla Santana Cardemil

Investigadora Asociada

Antonia Santos Pérez

Colaboradores

Cristóbal Chuaqui Cano, Elaboración de gráficos y tablas

Santiago de Chile

30 de octubre de 2017

Fundación Henry Dunant América Latina

California 1892, Providencia, Santiago, Chile

Código Postal 7501021

Teléfonos: (56-2) 2205 5179 | (56-2) 2209 0657

www.fundacionhenrydunant.org



SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CAED	Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CAEI	Comisión de Apoyo a la Educación Inclusiva
CAM	Centros de Atención Múltiple
CASEN	Caracterización Socioeconómica Nacional
CDH	Consejo de Derechos Humanos
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer
CEE	Centros de Educación Especial
CEMABE	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CENAREC	Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIAES	Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior
CNRIE	Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad Visual
COBOPDI	Confederación Boliviana de las Personas con Discapacidad
CoDPD	Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad
CONADE	Consejo Nacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad
CONADI	Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad
CONADIS	Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas
CONAIPD	Consejo Nacional de Atención Integral a la Persona con Discapacidad
CONALPEDIS	Comité Nacional para Personas con Discapacidad
CONAPDIS	Consejo Nacional de Personas con Discapacidad
CONAPED	Consejo Nacional para la Atención a las Personas con Discapacidad
CONAPRED	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CONED	Consejo Nacional de Educación
COVENIN	Comisión Venezolana de Normas Industriales
CRAC	Centro de Rehabilitación de Adultos Ciegos
CRID	Centros de Recursos para la Inclusión Digital
CRTIC	Centros de Recursos para las Tecnologías de Información y Comunicación
DIGEPEPDI	Dirección General de Desarrollo para Personas con Discapacidad
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DIE	Departamento de Integración Educativa
DIGEI	Dirección General de Educación Inclusiva
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DUDH	Declaración Universal de Derechos Humanos
ECAP	Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas
END 2030	Estrategia Nacional de Desarrollo 2030
ENDIS	Encuesta Nacional de Discapacidad
ENDISC	Estudio Nacional sobre Discapacidad
EPU	Examen Periódico Universal
FNSE	Fondo Nacional de Solidaridad y Equidad

FONADIS	Fondo Nacional de la Discapacidad
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
INADI	Instituto Nacional contra la Discriminación, Xenofobia y el Racismo
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
INFRACNOVI	Instituto Franciscano para la Capacitación del no Vidente
IPHE	Instituto Panameño de Habilitación Especial
LESHO	Lenguaje de Señas Hondureño
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MEP	Ministerio de Educación Pública
MEPyD	Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo
MINED	Ministerio de Educación
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OADIS	Oficina de Atención a la Discapacidad
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OMAPED	Oficinas Municipales de Atención a las Personas con Discapacidad
PAES	Prueba de Aptitudes Para Estudiantes de Educación Media
PENDIS	Primera Encuesta Nacional de la Discapacidad
PIDCP	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PIE	Programas de Integración Escolar
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PIIE	Programa Integral para la Igualdad Educativa
PLANES	Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal
PNBU	Programa Nacional de Becas Universitarias
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PONADIS	Política Nacional en Discapacidad
PRITE	Programa de Intervención Temprana
PRONADIS	Programa Nacional de Discapacidad
PROSENE	Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales
PROUNI	Programa Universidad para Todos
SAT	Servicio de Atención Temprana
SE	Secretaría de Educación
SEDIS	Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social
SEEC	Secretaría de Estado de Educación y Cultura
SEESCYT	Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
SENADIS	Servicio Nacional de la Discapacidad
SEP	Secretaría de Educación Pública
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación

ÍNDICE

LEILA

Resumen Ejecutivo	1
CAPÍTULO I	2
1.1 INTRODUCCIÓN	2
1.2 ANTECEDENTES Y CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN AMÉRICA LATINA	3
1.3 CONTEXTO ACTUAL	6
1.3.1 El acontecimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina	6
1.3.2 Educación inclusiva y derecho a la educación de las personas con discapacidad	7
1.3.3 Antecedentes y fuentes de información sobre la discapacidad en América Latina	7
CAPÍTULO II	10
2. OBJETIVOS	10
2.1 Objetivo general y objetivos específicos	10
CAPÍTULO III	11
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1 Marco Teórico-Jurídico	11
3.1.1 Sistema Internacional de los Derechos Humanos	11
3.1.1.1 Carta Internacional de los Derechos Humanos: derecho a la educación y principio de no discriminación	11
3.1.1.2 Instrumentos Internacionales relacionados con los derechos	

humanos de las mujeres, niños y niñas con discapacidad	14
3.1.1.3 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD): derecho a la educación inclusiva	15
3.1.1.4 Agenda 2030: Educación Inclusiva e Igualdad de Género	18
3.1.2 Ordenamiento Jurídico Interno de los Estados	19
3.2 MARCO CONCEPTUAL	19
3.2.1 Mínimo Social	19
3.2.2 Dimensiones del Derecho a la Educación Inclusiva	20
3.2.3 Técnicas para Operacionalizar la Garantía del Derecho a la Educación Inclusiva	22
CAPÍTULO IV	23
4. METODOLOGÍA DE ESTUDIO	23
4.1 Recopilación de datos	24
4.1.1 Datos primarios	24
4.1.2 Dimensiones de análisis	24
4.1.2.1 Valoración sobre el nivel de cumplimiento del artículo 24 de CDPD	27
4.1.3 Diseño y contenido de cuestionarios	28
4.1.4 Datos secundarios	29
4.1.5 Las fuentes normativas	30
4.1.6 Los criterios de análisis	30
4.1.6.1 Mínimo Social	30
4.1.6.2 Institucionalidad	31
4.1.6.3 Diagnóstico en relación con la matrícula	31
4.1.6.4 Educación Superior	31
4.1.6.5 Dimensiones del derecho a la educación inclusiva	31
4.1.6.6 Ajustes Razonables	32
4.1.6.7 Recomendaciones del CoDPD	32
4.2 Etapas del proceso de investigación	33
CAPÍTULO V	34
5. RESULTADOS	34
5.1 Comentario general respecto de los resultados	34

5.2 DESEMPEÑO GENERAL DE LOS ESTADOS LATINOAMERICANOS EN LA IMPLEMETACIÓN Y ASEGURAMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SEÚN INFORMES PRESENTADOS POR LOS ESTADOS A LOS ORGANISMOS COMPETENTES DE NACIONES UNIDAS	34
5.2.1 El derecho a la educación según los informes de los estados en el Examen Periódico Universal (EPU)	35
5.2.2 Respecto al derecho a la educación y el reconocimiento de las personas con discapacidad	35
5.2.3 Respecto a la garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad	37
5.2.4 Aplicación del artículo 24 de la CDPD según los informes presentados por los países miembros del RIINEE al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	38
5.2.5 Derecho a la educación de las mujeres con discapacidad, según informes de los Estados	40
5.3 DIAGNÓSTICO SOBRE EL CUMPLIMIENTO DEL ARTÍCULO 24 DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	42
5.3.1 Datos disponibles sobre la población con discapacidad en América Latina y nivel de desagregación	43
5.3.2 Mínimo Social de la garantía del goce del derecho a la educación por las personas con discapacidad	46
5.3.3 Accesibilidad del derecho a la educación de las personas con discapacidad	49
5.3.4 Durabilidad, adaptabilidad y disponibilidad	53
5.3.5 Calidad de la educación inclusiva para las personas con discapacidad	58
5.3.6 Disponibilidad de recursos didácticos y tecnológico para la educación inclusiva de las personas con discapacidad	62
5.3.7 Participación de la sociedad civil y de las personas con discapacidad en las decisiones sobre educación inclusiva	64

5.3.8 Exigibilidad y derecho a la educación de las personas con discapacidad	66
5.3.8.1 Mecanismos administrativos	66
5.3.8.2 Antecedentes sobre demandas judiciales por la educación inclusiva en América Latina. Análisis de caos	68
5.4 VALORACIÓN DE CUMPLIMIENTO DEL ARTÍCULO 24 DE LA CDPD	71
5.4.1 Obstáculos a la educación inclusiva	77
5.4.2 Consideraciones sobre el carácter inclusivo del sistema educacional	78
5.4.3 Aplicación de “ajustes razonables” en la educación inclusiva	81
5.4.4 La posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social	83
5.4.5 La formación y capacitación educadora	85
5.5 GÉNERO Y DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN AMÉRICA LATINA	87
5.5.1 Género y derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina desde las observaciones del Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer	90
5.5.2 Perspectiva de género y derecho a la educación en América Latina para personas con discapacidad	91
5.6 IMPLEMENTACIÓN DEL ARTÍCULO 24 DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN POR PAÍS	93
5.6.1 Argentina	93
5.6.1.1 Mínimo Social de inclusión	94
5.6.1.2 Institucionalidad	94
5.6.1.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	95
5.6.1.4 Educación Superior	95
5.6.1.5 Dimensiones	96
5.6.1.6 Ajustes Razonables	97
5.6.1.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)	97

5.6.2 Bolivia	98
5.6.2.1 Mínimo Social de Inclusión	98
5.6.2.2 Institucionalidad	98
5.6.2.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	99
5.6.2.4 Educación Superior	99
5.6.2.5 Dimensiones	100
5.6.2.6 Ajustes Razonables	100
5.6.2.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)	101
5.6.3 Brasil	102
5.6.3.1 Mínimo Social de Inclusión	102
5.6.3.2 Institucionalidad	103
5.6.3.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	103
5.6.3.4 Educación Superior	103
5.6.3.5 Dimensiones	103
5.6.3.6 Ajustes razonables	104
5.6.3.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	105
5.6.4. Chile	105
5.6.4.1 Mínimo Social de Inclusión	106
5.6.4.2 Institucionalidad	106
5.6.4.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	107
5.6.4.4 Educación Superior	107
5.6.4.5 Dimensiones	108
5.6.4.6 Ajustes razonables	108
5.6.4.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	109
5.6.5 Colombia	110
5.6.5.1 Mínimo Social de Inclusión	110
5.6.5.2 Institucionalidad	111
5.6.5.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	111
5.6.5.4 Educación Superior	111
5.6.5.5 Dimensiones	112
5.6.5.6 Ajustes razonables	112
5.6.5.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	113
5.5.6 Costa Rica	114
5.6.6.1 Mínimo Social de Inclusión	114
5.6.6.2 Institucionalidad	114
5.6.6.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	115

5.6.6.4 Educación Superior	115
5.6.6.5 Dimensiones	116
5.6.6.6 Ajustes razonables	116
5.6.6.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	117
5.6.7 Cuba	118
5.6.7.1 Mínimo Social de Inclusión	118
5.6.7.2 Institucionalidad	118
5.6.7.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	118
5.6.7.4 Educación Superior	119
5.6.7.5 Dimensiones	119
5.6.7.6 Ajustes razonables	120
5.6.8 Ecuador	120
5.6.8.1 Mínimo Social de Inclusión	121
5.6.8.2 Institucionalidad	122
5.6.8.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	122
5.6.8.4 Educación Superior	123
5.6.8.5 Dimensiones	123
5.6.8.6 Ajustes razonables	124
5.6.8.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	124
5.6.9 El Salvador	125
5.6.9.1 Mínimo Social de Inclusión	125
5.6.9.2 Institucionalidad	126
5.6.9.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	126
5.6.9.4 Educación Superior	126
5.6.9.5 Dimensiones	127
5.6.9.6 Ajustes razonables	127
5.6.9.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	128
5.6.10 España	129
5.6.10.1 Mínimo Social de Inclusión	129
5.6.10.2 Institucionalidad	130
5.6.10.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	130
5.6.10.4 Educación Superior	131
5.6.10.5 Dimensiones	131
5.6.10.6 Ajustes razonables	132
5.6.10.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	132
5.6.11 Guatemala	133

5.6.11.1	Mínimo Social de Inclusión	133
5.6.11.2	Institucionalidad	134
5.6.11.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	135
5.6.11.4	Educación Superior	135
5.6.11.5	Dimensiones	135
5.6.11.6	Ajustes razonables	136
5.6.11.7	Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	137
5.6.12	Honduras	137
5.6.12.1	Mínimo Social de Inclusión	138
5.6.12.2	Institucionalidad	138
5.6.12.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	139
5.6.12.4	Educación Superior	139
5.6.12.5	Dimensiones	140
5.6.12.6	Ajustes razonables	140
5.6.12.7	Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	141
5.6.13	México	141
5.6.13.1	Mínimo Social de Inclusión	142
5.6.13.2	Institucionalidad	142
5.6.13.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	143
5.6.13.4	Educación Superior	144
5.6.13.5	Dimensiones	144
5.6.13.6	Ajustes razonables	144
5.6.13.7	Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	145
5.6.14	Nicaragua	146
5.6.14.1	Mínimo Social de Inclusión	146
5.6.14.2	Institucionalidad	146
5.6.14.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	147
5.6.14.4	Educación Superior	147
5.6.14.5	Dimensiones	147
5.6.14.6	Ajustes razonables	148
5.6.15	Panamá	149
5.6.15.1	Mínimo Social de Inclusión	149
5.6.15.2	Institucionalidad	149
5.6.15.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	150
5.6.15.4	Educación Superior	150
5.6.15.5	Dimensiones	150
5.6.15.6	Ajustes razonables	151
5.6.16	Paraguay	151

5.6.16.1	Mínimo Social de Inclusión	151
5.6.16.2	Institucionalidad	152
5.6.16.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	152
5.6.16.4	Educación Superior	153
5.6.16.5	Dimensiones	153
5.6.16.6	Ajustes razonables	154
5.6.16.7	Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	154
5.6.17	Perú	154
5.6.17.1	Mínimo Social de Inclusión	155
5.6.17.2	Institucionalidad	155
5.6.17.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	155
5.6.17.4	Educación Superior	156
5.6.17.5	Dimensiones	156
5.6.17.6	Ajustes razonables	157
5.6.17.7	Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	157
5.6.18	Portugal	158
5.6.18.1	Mínimo Social de Inclusión	158
5.6.18.2	Institucionalidad	159
5.6.18.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	159
5.6.18.4	Educación Superior	159
5.6.18.5	Dimensiones	160
5.6.18.6	Ajustes razonables	160
5.6.18.7	Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	160
5.6.19	República Dominicana	161
5.6.19.1	Mínimo Social de Inclusión	161
5.6.19.2	Institucionalidad	162
5.6.19.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	162
5.6.19.4	Educación Superior	163
5.6.19.5	Dimensiones	163
5.6.19.6	Ajustes razonables	163
5.6.19.7	Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	164
5.6.20	Uruguay	165
5.6.20.1	Mínimo Social de Inclusión	165
5.6.20.2	Institucionalidad	166
5.6.20.3	Diagnóstico en relación a la matrícula	166
5.6.20.4	Educación Superior	166
5.6.20.5	Dimensiones	167

5.6.20.6 Ajustes razonables	167
5.6.20.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las personas con Discapacidad (CoDPD)	168
5.6.21 Venezuela	168
5.6.21.1 Mínimo Social de Inclusión	168
5.6.21.2 Institucionalidad	169
5.6.21.3 Diagnóstico en relación a la matrícula	170
5.6.21.4 Educación Superior	170
5.6.21.5 Dimensiones	170
5.6.21.6 Ajustes razonables	171
CAPÍTULO VI	172
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	172
6.1 CONCLUSIONES	172
6.2 RECOMENDACIONES	177
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ANEXO	195

RESUMEN EJECUTIVO

Con base en los instrumentos normativos internacionales y los documentos oficiales sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, se ha examinado exhaustivamente el grado de aplicación, por los Estados miembros de la RIINEE, del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) ratificada por todos ellos.

Además de considerar los informes entregados por aquellos Estados en el Examen Periódico Universal (EPU) y de los informes iniciales entregados al Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, se elaboró un cuestionario con el fin de conocer aspectos relevantes sobre la implementación del derecho a la educación, a partir de la evaluación y percepción realizada por informantes gubernamentales clave, en cada uno de los 19 países latinoamericanos miembros de la RIINEE. El análisis de esta información evidencia el compromiso de los Estados por garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, se observan déficits importantes que ponen de manifiesto las dificultades para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

El estudio se ha realizado desde un enfoque de derechos humanos, incorporando categorías y unidades de análisis propias de esta perspectiva. Esta investigación pone de manifiesto que las políticas públicas orientadas a la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema general de educación no se ajustan suficientemente a los lineamientos de derechos humanos al ser insuficiente aun el aseguramiento de la educación en un nivel mínimo, en cuanto educación obligatoria, para las personas con discapacidad. En este informe se da cuenta de los avances y también de las brechas y obstáculos para la implementación del derecho a la educación, en la región, a partir del análisis de la accesibilidad, durabilidad, disponibilidad, asequibilidad, calidad, participación y exigibilidad.

CAPÍTULO I

1.1 INTRODUCCIÓN

En el marco del 10° Aniversario de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrado el año 2016, los representantes de los Estados integrantes de la Red Intergubernamental Iberoamericana de la Educación de las Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) acordaron la realización de un estudio sobre *El estado de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en países de la RIINEE*.

El estudio fue encargado a la Fundación Henry Dunant –América Latina por la RIINEE y la OREALC-UNESCO Santiago, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España y la Cooperación Española.

La RIINEE la integran 21 países que conforman casi la totalidad de la comunidad Iberoamericana: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, España, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El producto preliminar del estudio, con la información recopilada a la fecha, se vertió en un informe presentado en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE, realizada en La Antigua, Guatemala, entre el 7 y el 11 de noviembre de 2016.

El presente documento constituye una aproximación general sobre el estado de la implementación del artículo 24 de la CDPD, elaborado principalmente sobre la base de la información contenida en los Exámenes Periódicos Universales (EPU) en que han participado los Estados integrantes de la RIINEE, en los informes iniciales que los mismos Estados han presentado al Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad respecto a las medidas adoptadas para el cumplimiento de las obligaciones que les impone la Convención, en los informes presentados en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE, y a la información entregada por los Estados a través de un cuestionario elaborado por el equipo investigador, cuya finalidad fue obtener información complementaria y actualizada respecto al grado de implementación del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en cada uno de los países.

1.2 ANTECEDENTES Y CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN AMÉRICA LATINA

Desde luego, un factor indispensable para establecer el grado de aplicación por los Estados del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consiste en que éstos sean parte de la misma y, en su caso, del Protocolo Adicional. En segundo lugar, como lo ha señalado el Comité convencional, para tal aplicación es imprescindible que los Estados introduzcan o implementen una legislación “basada en el modelo de los derechos humanos de la discapacidad” que, entre otros objetivos, permita que se “cumpla plenamente el artículo 24” (CoDPD, 2016a, Párrafos 60-61).

En la Tabla N° 1 se recoge la normativa interna de los países de la RIINEE, respecto a los derechos de las personas con discapacidad. En ella se registra el año de firma y ratificación de la CDPD y su Protocolo Adicional; la incorporación en la normativa interna, preexistente o posterior a la CDPD, de regulación especial sobre la materia; y el estado de entrega de los informes iniciales al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con indicación de su correspondencia con el año en que cada Estado debió proporcionar dicho informe.

Tabla N° 1
Normativa interna de los países de la RIINEE sobre los derechos de las personas con discapacidad

País	Ratificación CDPD	Legislación sobre los derechos de las personas con discapacidad	Ley de Discapacidad	Ley de Educación	Entrega Informe inicial al CoDPD
Argentina	2008	Ley del Sistema de Protección integral de los discapacitados	2003	2006	2010
Bolivia	2009	Ley general de personas con discapacidad	2012	2010	2013
Brasil	2008	Ley Brasileira de Inclusión de las Personas con Discapacidad	2015	1996	2012
Chile	2008	Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad	2016	2009	2012
Colombia	2011	Ley por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con	2016	1994	2013

		discapacidad			
Costa Rica	2008	Ley de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.	2014	1957	2011
Cuba	2007			1961	2014
Ecuador	2008	Ley orgánica de discapacidades	2012	2012	2011
El Salvador	2007	Ley de equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad	2012	1996	2011
Guatemala	2009	Ley de atención de las personas con discapacidad	2011	1991	2013
Honduras	2008	Ley de equidad y desarrollo integral de las personas con discapacidad	2005	2011	2013
México	2007	Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad	2015	1993	2011
Nicaragua	2007	Ley de los Derechos de las personas con discapacidad	2011	2006	2015
Panamá	2007	Ley por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad	2016	1995	2014
Paraguay	2008			1998	2010
Perú	2008	Ley general de la persona con discapacidad	2012	2003	2010
República Dominicana	2009	Ley General sobre discapacidad	2000	1997	2011
Uruguay	2009	Ley de protección integral de personas con discapacidad	2010	2009	2013
Venezuela	2013	Ley para las personas con discapacidad	2007	2009	2015

Elaboración propia

Del examen de tales datos se desprende que los países integrantes de la RIINEEE han firmado la CDPD durante el año 2007, con la única excepción de Venezuela, que la suscribió y ratificó en 2013. Asimismo, destaca que la Convención ha sido ratificada, en la mayoría de los casos, de manera diferida en un corto periodo de tiempo (14 de los 21 Estados lo hicieron el mismo año o el año siguiente), lo que permite presumir la existencia de una firme voluntad de garantizar los

derechos de las personas con discapacidad, en comparación con el avance en el estado de firma y ratificación de otros tipos de convenios y pactos sobre derechos humanos. El Protocolo Adicional de la Convención también tuvo una amplia adhesión y se encuentra ratificado por la mayoría de los países de la RIINEE, siendo la excepción Colombia y Cuba.

En cuanto a la adaptación de la normativa interna a los preceptos convencionales de los Estados que forman parte de la RIINEE, se observa que un número importante de ellos contaba con normas relativas a los derechos de las personas con discapacidad antes de la ratificación de la Convención. Este antecedente posiblemente influyó en la pronta ratificación de la misma.

La adhesión a la Convención ha contribuido a sistematizar esas normativas y ha aportado sustento jurídico internacional al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en los sistemas normativos nacionales. De hecho, muchas de las normas legales previas a la Convención han sido modificadas, lo que ha permitido adaptar sus conceptos y principios a los lineamientos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Sin embargo, en lo que se refiere específicamente al objeto de este estudio, es una situación generalizada que la legislación sobre personas con discapacidad y su correlato en la legislación educacional han transitado por vías separadas y sin evidencia de una coordinación.

En el año 2016, todos los Estados Partes habían cumplido con el envío de su informe inicial al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD), conforme a lo prescrito en el artículo 35 de la Convención, aun cuando en su gran mayoría lo hicieron en una fecha posterior a la establecida para su presentación.

De acuerdo a lo anterior, en términos generales se aprecia un claro interés de los países que conforman la RIINEE por abordar la problemática de los derechos de las personas con discapacidad.

Sin embargo, el poco tiempo transcurrido desde la fecha de promulgación de las respectivas legislaciones internas y los informes presentados al Comité convencional podría explicar que, más allá de tal declarado interés, el cumplimiento progresivo del artículo 24 la CDPD haya sido, en general, de carácter preliminar. Como se puede desprender de este estudio, que aborda la relación entre, por una parte, la institucionalidad y la normativa para garantizar los derechos referidos y, por otra, la aplicación de políticas públicas sobre la materia en los países considerados, además de aquella circunstancia temporal existen otras causas, fundamentalmente estructurales, que explican la lentitud en la aplicación de esa norma convencional.

1.3 CONTEXTO ACTUAL

El ejercicio del derecho a la educación es una experiencia vital para las personas, que se proyecta a lo largo de la vida, incidiendo directamente en el desarrollo personal y en el bienestar social de toda la comunidad. Además, la educación es un derecho que contribuye decisivamente en el ejercicio de otros derechos, fortalece la igualdad entre las personas y mejora la convivencia.

La educación se debe entender como un proceso (Delors, 1997) mediante el cual se transmiten, adquieren y desarrollan capacidades intelectuales, físicas y emocionales, además de conocimientos, habilidades, valores y costumbres, el cual tiene como finalidad que las personas se puedan integrar, desenvolver y contribuir a su entorno familiar y sociocultural.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) reconoce el derecho a la educación en su artículo 13 y establece que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad” y al fortalecimiento de la convivencia y la paz en una sociedad libre, plural y tolerante. Asimismo, el PIDESC establece como mínimo social respecto a la garantía de ejercicio de este derecho una educación universal, obligatoria y gratuita, al menos en el nivel de la enseñanza básica, con el propósito de avanzar progresivamente hacia la accesibilidad plena de los niveles secundario y universitario.

1.3.1 El reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina

En su art. 24 la CDPD, reconoce el derecho a la educación. Transversalmente, la Convención aplica el principio de igualdad y, “con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación”, establece que los Estados Partes se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusivo, que se articula en torno a tres ejes: asegurar el acceso al sistema general de educación, en cuanto enseñanza obligatoria, pública y gratuita; asegurar calidad en la educación, en cuanto implementar medidas destinadas a conseguir el aprendizaje y avance curricular, considerando la incorporación de “ajustes razonables” en base a las necesidades y características de las personas con discapacidad; y por último, efectuar todas las tareas necesarias para posibilitar la disponibilidad de recursos económicos, humanos, técnicos, pedagógicos y didácticos que permitan el desarrollo pleno y una participación efectiva de las personas con discapacidad.

Los Estados Partes deben garantizar el derecho a la educación inclusiva “a través de un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, incluyendo el nivel pre-escolar, primario, secundario y de educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, actividades sociales y extracurriculares, y deberá ser así para todos los estudiantes, incluidos aquellos con

discapacidad, sin discriminación y en los mismos términos y condiciones que el resto” (CoDPD, 2016a, p. 3).

1.3.2 Educación inclusiva y derecho a la educación de las personas con discapacidad

Los informes presentados por los Estados latinoamericanos sobre los avances en los derechos de las personas con discapacidad, tras la ratificación de la CDPD, reflejan más un progreso normativo e institucional, acompañado del diseño de programas y políticas, que acciones en que se materializan dichos programas y políticas.

1.3.3 Antecedentes y fuentes de información sobre la discapacidad en América Latina

Hay grandes dificultades para conocer la realidad de las personas con discapacidad en América Latina, debido a la insuficiencia y las características de los datos disponibles. La información sobre discapacidad se origina en Censos de Población o en Encuestas específicas, hallándose disparidades importantes en relación con el tiempo de levantamiento de la información, la conceptualización, metodología, observación, medición y sistematización de los datos, obstaculizando el análisis de casos nacionales, así como estudios comparativos.

Los datos disponibles son relativamente recientes, presentan variaciones según las fuentes, la desagregación es muy básica, no se realiza un seguimiento de la información, de modo que realizar un análisis en el tiempo y observar los resultados de las políticas educacionales, desde la perspectiva de los derechos humanos, constituye una tarea difícil (CEPAL, 2014).

En la mayoría de las observaciones del Comité de Derechos de Personas con Discapacidad a los informes de los países, se insiste en una misma recomendación: la realización de estudios sistemáticos que incorporen las recomendaciones metodológicas internacionales, permitan la retroalimentación de la información y amplíen la desagregación por edad, género, nivel económico, territorio, etnia, entre otros. La información es fundamental para conocer, valorar y garantizar los derechos de las personas con discapacidad en la región (CEPAL, 2014, p. 35).

En términos generales, se dispone de estimaciones sobre educación y discapacidad. En 2009 se establecía que en América Latina entre un 20% a un 30% de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en edad escolar asistían a la escuela, principalmente a la educación primaria (Muñoz, 2009, p. 17). Este nivel de participación en la educación no solamente evidencia una importante brecha de desigualdad que conlleva a la existencia de altos niveles de analfabetismo y abandono escolar, sino que proyecta la marginación al ámbito laboral y, consecuentemente, se exhibe en las tasas de pobreza, exclusión y dependencia que presenta la población con discapacidad.

Para América Latina, distintas fuentes señalan que la discapacidad se sitúa por encima del 15% (OPS-OMS, 2002 y Banco Mundial/OMS, 2011), por lo que afecta a más de 80 millones de personas, de las que más de la mitad viven en situación de pobreza. También se señala que la prevalencia de la discapacidad tendría mayor incidencia en los países sometidos a conflictos y violencia recientes o también en aquellos países con mayor ocurrencia de desastres naturales, algo que las cifras no reflejan cabalmente.

Por su parte, información de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) cifraba en 2014 la población con discapacidad en algo más de 70 millones, lo que asciende a 12% del total de la población, careciéndose de datos comparativos para la región, en cuanto a características y distribución (geolocalización) de las personas con discapacidad, como son adscripción social, económica y cultural para cada país.

La población objeto del estudio -las personas con discapacidad- comprende, pues, un grupo social importante en términos cualitativos y cuantitativos, ya que alrededor de un 12% de la población total de América Latina vive con algún tipo de discapacidad. Es un grupo social plural en cuanto a sus características sociales, políticas, económicas y culturales.

En esta investigación las personas con discapacidad son consideradas como una unidad, en tanto que comparten tres características: la situación de discapacidad, la falta de oportunidades y la discriminación que sufren respecto a la población en general. El análisis, además, consideró el enfoque de género y diferencias étnico-culturales y de hábitat rural/urbano.

Dado que justamente uno de los objetivos específicos de la de RIINEE² es “mejorar la información sobre la situación socioeducativa de las personas con NEE en el ámbito iberoamericano” y otro es “dotar de información e instrumentos técnicos a los gestores iberoamericanos de la Educación Especial para mejorar la formulación y ejecución de políticas adecuadas”, se torna aún más relevante conocer el estado actual de la implementación del artículo 24 de la CDPD en países de la RIINEE, para a partir de dicho conocimiento avanzar hacia la determinación de las consiguientes líneas de acción, estrategias y medidas comunes que favorezcan la implementación del artículo 24 de la Convención.

Lo anterior, sólo es posible considerando criterios que permitan determinar las obligaciones mínimas de los Estados en materia de educación inclusiva, para lo cual, en este estudio, se ha utilizado un enfoque basado en los derechos humanos, en particular el derecho a la educación y el principio de igualdad y no discriminación, así como los conceptos de educación inclusiva y el de ajustes razonables.

El concepto de educación inclusiva que los Estados partes deben garantizar “a todos los niveles”, incluyendo el nivel pre-escolar, primario, secundario y de educación superior,

² Ver estatutos de la Organización.

formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016a), contrasta con el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que prevalece en América Latina y constituye un eje principal de este trabajo. Por su parte, el concepto de “ajustes razonables” con el que se aseguran la adaptabilidad, la calidad, la disponibilidad y la aceptabilidad del derecho a la educación de las personas con discapacidad, es un eje complementario de la educación inclusiva.

Durante el desarrollo del presente estudio, se constató la falta de información desagregada por género.

CAPÍTULO II

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general de este estudio consiste en conocer el estado de implementación, en los países pertenecientes a Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Especiales (RIINEE), del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que consagra el derecho a la educación, sin discriminación, de las personas con discapacidad, sobre la base de asegurar un sistema educacional inclusivo, a todos los niveles y a lo largo de toda la vida.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar, en general, los niveles de reconocimiento jurídico e institucional del derecho a la educación de las personas con discapacidad, en los términos prescritos por el artículo 24 de la CDPD.
2. Determinar, en general, el cumplimiento progresivo de las obligaciones establecidas por el artículo 24 de la CDPD en el diseño y aplicación de las políticas públicas educativas referidas a la educación formal.
3. Determinar el nivel de implementación del artículo 24 de la CDPD en cada país.
4. Determinar, en general, el nivel de implementación del artículo 24 de la CDPD desagregado por género.

CAPÍTULO III

3. MARCO TEÓRICO

En un estudio de estas características el marco teórico se encuentra en el conjunto de normas que delimitan el contenido del derecho a la educación inclusiva (marco teórico-jurídico) y en el conjunto de elementos conceptuales que delimitan el contenido de este derecho (marco conceptual).

El marco teórico-jurídico necesario para establecer el estado de implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en los países pertenecientes a la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), está compuesto por todos aquellos instrumentos normativos y documentos elaborados a partir de éstos, que definen, fundamentan y desarrollan el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, tanto en el ordenamiento jurídico internacional como en el ordenamiento jurídico interno de los Estados.

El marco conceptual está dado por la aplicación del enfoque de derechos en las políticas públicas, que identifica el mínimo social de garantía los derechos humanos y las dimensiones del derecho a la educación inclusiva.

3.1. Marco Teórico- Jurídico

3.1.1. Sistema Internacional de los derechos humanos

3.1.1.1. Carta Internacional de los Derechos Humanos: derecho a la educación y principio de no discriminación

El contexto normativo general de este estudio es la Carta Internacional de los Derechos Humanos, compuesta por la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y los protocolos facultativos de ambos Pactos³, puesto que para referirnos al derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, necesariamente debemos considerar el derecho general a la educación y el principio de igualdad y no discriminación.

El artículo 26 de la DUDH consagra el derecho a la educación, garantizada a través de la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción elemental y fundamental, y la igualdad en el acceso

³ No nos referiremos a los protocolos facultativos en particular, debido a que la mayoría de los países de la RIINEE aún no los han ratificado, en especial el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que hace referencia al derecho a la educación.

a los estudios superiores en función de los méritos respectivos. El mismo artículo señala, además, que la educación “debe tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”, para favorecer “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos”, promoviendo “el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

En el artículo 13 del PIDESC se establece que la educación debe estar orientada hacia el “pleno desarrollo de la personalidad humana y al sentido de su dignidad, debiendo fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Asimismo, se establece que la educación debe “capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”. De lo anterior se desprende que la garantía del derecho a la educación es la base para garantizar el respeto del resto de los derechos humanos.

Por su parte, el principio de igualdad y no discriminación en el ejercicio de todos los derechos humanos se encuentra consagrado principalmente en el los artículo 2 y 7 de la DUDH, en el artículo 2 y 26 del PIDCP y en el artículo 2 del PIDESC.

El artículo 2 de la DUDH establece que “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”, lo cual se reitera en el artículo 7 de la DUDH señala que “Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación”.

A su vez, el artículo 2 del PIDCP establece que “Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”, lo cual es reafirmado por el artículo 26 del PIDCP que, a su vez, señala que “Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”.

Es necesario destacar que en aquellos artículos, y otros análogos, la mención a “cualquier otra condición social” hace referencia a que los motivos de discriminación que allí se señalan sólo

tienen carácter referencial o ejemplar, de modo que en ellos se establece el principio de no discriminación de manera amplia, que obviamente incluye la situación de discapacidad que puede afectar a las personas como un motivo de discriminación prohibido.

Adicionalmente, el principio de no discriminación en este ámbito hace alusión el sexo como un motivo prohibido de discriminación, marcando el contexto general de la prohibición de la discriminación por razones de género.

La Observación General N° 16 de 2005 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, referida al artículo 3 del PIDESC, aborda “La igualdad de derechos del hombre y la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales”. En este contexto, se define la discriminación como la prohibición de “tratar de manera diferente a una persona o grupo de personas a causa de su estado o situación particulares, como la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas u otras, el origen nacional o social, el nivel económico, el nacimiento u otras condiciones como la edad, la pertenencia étnica, la discapacidad, el estado civil y la situación de refugiado o migrante” (CoDESC, 2005, Párrafo 10).

Es así como “El género afecta al derecho igual del hombre y la mujer a disfrutar de sus derechos. El género alude a las expectativas y presupuestos culturales en torno al comportamiento, las actitudes, las cualidades personales y las capacidades físicas e intelectuales del hombre y la mujer sobre la base exclusiva de su identidad como tales. Las hipótesis y las expectativas basadas en el género suelen situar a la mujer en situación desfavorable con respecto al disfrute sustantivo de derechos, como el de actuar y ser reconocida como un adulto autónomo y con plena capacidad, participar plenamente en el desarrollo económico, social y político y tomar decisiones sobre sus circunstancias y condiciones propias. Las ideas preconcebidas sobre el papel económico, social y cultural en función del género impiden que el hombre y la mujer compartan responsabilidades en todas las esferas en que lo exige la igualdad” (CoDESC, 2005, Párrafo 14).

En la Observación General N° 20 del 2009, analizando “La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales”, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, pone énfasis en el hecho de que la pertenencia a un grupo o varios grupos respecto a los cuales existen motivos de no discriminación (interseccionalidad), genera una “discriminación acumulativa” que “afecta a las personas de forma especial y concreta y merece particular consideración y medidas específicas para combatirla”. (CoDESC, 2009, Párrafo 17). En el caso del presente estudio, el hecho de ser niña o mujer y tener algún tipo de discapacidad, tiene directa repercusión en el disfrute del derecho a la educación de este grupo, ya que suelen ser víctimas de discriminación acumulativa.

El Consejo de Derechos Humanos (CDH) fue creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 15 de marzo de 2006, con el objetivo principal de considerar las situaciones de violaciones de los derechos humanos y hacer recomendaciones al respecto.

El 18 de junio de 2007, el CDH adoptó su "paquete de construcción institucional" que creó el mecanismo de Examen Periódico Universal (EPU), a través del cual se examina la situación de los derechos humanos en los 192 Estados miembros de las Naciones Unidas, a través de una evaluación entre pares. Esta instancia, por tanto, se transformó en la forma en que se diagnostica el cumplimiento general de los derechos humanos por parte de los Estados.

3.1.1.2. Instrumentos internacionales relacionados con los derechos humanos de las mujeres, niños y niñas con discapacidad

El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad contiene directrices importantes en relación con la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, especialmente aplicables a las mujeres y los niños y niñas con algún tipo de discapacidad, incluido el campo de la educación⁴.

Por su parte, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1994, como su denominación lo indica, permiten examinar los programas nacionales sobre discapacidad según normas uniformes de elaboración de los mismos, las cuales, aunque no son de cumplimiento obligatorio, “pueden convertirse en normas internacionales consuetudinarias cuando las aplique un gran número de Estados con la intención de respetar una norma de derecho internacional”. La educación es una de las esferas desarrolladas en este cuerpo normativo, que pone especial énfasis en que “los Estados deben velar porque los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad”.

Destacan también las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, aprobadas mediante Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1993, las cuales establecen que “para que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los Estados deben: a) Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general; b) Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario; y c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo. También debemos aludir a la Declaración de Salamanca de 1994, seguida de la Declaración de Guatemala de 1999.

⁴ En México, seis millones de niños, niñas y jóvenes entre los 3 y 17 años que no acuden a la escuela, según indican cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013). La mayoría de ellos son indígenas, personas de escasos recursos que, en medio del clima de violencia e inseguridad, deben cruzar grandes distancias para llegar a un centro educativo.

Además, forman parte de este marco normativo todos aquellos instrumentos internacionales relacionados con el objeto específico de estudio, como son: la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) que en su artículo 10° establece el derecho a la educación de las mujeres y niñas, sin discriminación por razones de género; y la Convención sobre los Derechos del Niño, que en su artículo 2° establece el principio de igualdad y no discriminación, en su artículo 23 establece el derecho a la educación del niño mental o físicamente impedido y en sus artículos 28 y 29 establece el derecho general a la educación.

Complementan estos instrumentos internacionales, la Observación General N° 1 de 2001 del Comité de los Derechos del Niño, referida al artículo 29, párrafo 1, de la Convención sobre los Derechos del Niño que atribuye importancia a los contenidos de la educación del niño, el derecho del niño a la educación, a la promoción del derecho a la educación y al establecimiento de sistemas educativos con garantías de acceso y no discriminación; y especialmente, la Observación General N° 9 de 2006 del mismo Comité, referida a los derechos de los niños con discapacidad, en particular a su exclusión de los procesos de adopción de decisiones y la discriminación, la cual tiene por objeto ofrecer orientación y asistencia a los Estados Partes en sus esfuerzos por hacer efectivos los derechos de los niños con discapacidad, de una forma general que abarque todas las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño.

3.1.1.3. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD): derecho a la educación inclusiva

Desde luego, para establecer el estado de la implementación del artículo 24 de la CDPD por los países pertenecientes a la RIINEE, el instrumento más específico es la propia Convención, que consagra la inclusión como concepto operativo central para garantizar la educación de las personas con discapacidad. Conviene poner énfasis en el hecho de que esta Convención ha sido el primer instrumento internacional que incorpora el concepto de “educación inclusiva de calidad”.

En particular, el artículo 24 consagra el derecho a la educación inclusiva, que supone la garantía del derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación, en todos los niveles de enseñanza del sistema educativo y a lo largo de la vida. En este artículo de la Convención, se señala que el objetivo de la educación inclusiva es: “a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Art. 24.1 CDPD).

Con este propósito, los Estados parte se comprometen a asegurar la no exclusión de ninguna persona del sistema general de educación por motivos de discapacidad; asegurar el acceso a la educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás personas; realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales de cada persona; prestar apoyo necesario para facilitar la formación efectiva y facilitar medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social (Art. 24.2 CDPD).

Adicionalmente, el artículo 24 de la Convención insta a los Estados a brindar la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, como por ejemplo, el sistema braille, la escritura alternativa, la lengua de señas (Art. 24.3 CDPD); adoptar medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille; adoptar medidas para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos (Art. 24.4 CDPD) y asegurar el acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas, realizando los ajustes razonables para las personas con discapacidad (Art. 24.5 CDPD).

Ha de tenerse presente el carácter interrelacionado e interdependiente del derecho a la educación inclusiva de calidad con el conjunto de los principios y derechos consagrados por la Convención, de modo que el marco normativo está integrado por toda ella.

El parámetro más importante para establecer la fiel aplicación del artículo 24 de la Convención es, sin duda, el Comentario General N° 4 del Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CoDPD), encargado de monitorear el cumplimiento de la CDPD por parte de los Estados parte, el cual recae precisamente en esa norma convencional y que se titula “Derecho a la Educación Inclusiva” (CoDPD, 2016a).

Dado que los Comités convencionales de las Naciones Unidas cumplen el encargo de interpretar los instrumentos internacionales de derechos humanos, podemos afirmar que este Comentario General contiene la “interpretación auténtica” del artículo 24. Es de trascendencia la interpretación que el Comité hace del derecho a la educación inclusiva y de cuál es el sentido de cada una de las obligaciones que la Convención impone a los Estados Partes. En particular, facilita mucho la evaluación de la aplicación del artículo 24 de la CDPD por los Estados, la consideración de las características interrelacionadas de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que según el Comentario General debe comprender el sistema educativo.

En relación con el derecho a la educación inclusiva y el principio de no discriminación, reviste especial importancia la incorporación del concepto de “ajustes razonables”, que se refiere a todas aquellas adaptaciones personalizadas que se deben realizar para garantizar que los

entornos de aprendizaje sean accesibles a todas las personas y no segreguen a aquellas que tienen algún tipo de discapacidad, para permitir el acceso a la educación de las personas con discapacidad en condiciones de igualdad (CoDPD, 2016a).

Reviste también relevancia la compatibilización exigible, según el Comité, entre la realización progresiva del derecho y las obligaciones inmediatamente aplicables, como es la “obligación mínima de asegurar la satisfacción de, por lo menos, los niveles esenciales mínimos” (CoDPD, 2016a, Párrafo 40) de aquellas características del derecho a la educación.

Del mismo modo, se deben considerar las referencias especiales que esta observación interpretativa hace a la situación especial de las mujeres y niñas con discapacidad, así como al interés superior del niño, las cuales apuntan a que los Estados Partes adopten medidas especiales dirigidas a estas categorías de sujetos del derecho.

Dentro de las características fundamentales del derecho a la educación inclusiva, el Comité:

1) Destaca un enfoque político global en virtud del cual se asegure que “todos los recursos se invierten hacia el avance de la educación inclusiva y hacia la introducción e incorporación de los cambios necesarios en la cultura institucional, políticas y prácticas” (CoDPD, 2016a, Párrafo 12. a).

2) Enfatiza la necesidad de un “liderazgo comprometido de las instituciones educativas para introducir e incorporar la cultura, políticas y prácticas necesarias para lograr la educación inclusiva en todos los niveles” (CoDPD, 2016a, Párrafo 12. b), desde la enseñanza en clase hasta las interacciones con la comunidad.

3) Destaca el “enfoque personal global” (CoDPD, 2016a, Párrafo 12. d), basado en el reconocimiento de la capacidad de aprender de los estudiantes con discapacidad, lo cual implica la provisión de apoyos y adaptaciones curriculares y metodológicas, una intervención enfocada en las capacidades y aspiraciones del estudiante, y el compromiso de asegurar una enseñanza inclusiva en el aula, mediante entornos de aprendizaje accesibles con los apoyos apropiados y una respuesta educativa personalizada.

4) Establece que la educación inclusiva se debe caracterizar por la formación de los docentes en “los valores clave y las competencias para acomodar entornos de aprendizaje inclusivo, lo que incluye profesores con discapacidad”, y la promoción “del trabajo colaborativo, la interacción y resolución de problemas” (CoDPD, 2016a, Párrafo 12. d).

5) Incorpora como características necesarias para la realización de este derecho el respeto y valoración de la diversidad de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las personas con discapacidad y la existencia de entornos de aprendizaje inclusivos, basados en la seguridad, la amistad, la aceptación, la libertad de expresión y la participación de los propios estudiantes en la construcción de la comunidad escolar. Relacionado con esta característica se

menciona el reconocimiento de las asociaciones de docentes y estudiantes con discapacidad y la comprensión y conocimiento de la discapacidad por las demás organizaciones de la comunidad educativa.

6) Otorga importancia a garantizar al estudiante la seguridad de una “transición efectiva desde el aprendizaje escolar hasta la formación profesional y superior y, finalmente, hasta su incorporación a entornos laborales”, sobre la base de aplicar “adaptaciones razonables y equitativas respecto a los procesos de evaluación y examen, además de la certificación de sus capacidades y logros en igualdad de condiciones que los demás”.

7) Y enfatiza la necesidad de monitorizar y evaluar continuamente el proceso de educación inclusiva, tanto en sus aspectos formales como en los informales, actividad que, de acuerdo con el artículo 33 de la Convención, “ha de incorporar a personas con discapacidad” (CoDPD, 2016a, Párrafos 12-18).

Lo anterior, debe relacionarse directamente con el principio de no discriminación y con el principio de igualdad entre el hombre y la mujer, mencionados en el artículo 3 de la CDPD, reconociendo que “las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación”, por lo que los Estados deben adoptar “medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (CDPD, Art. 6), incluido el derecho a la educación inclusiva.

3.1.1.4. Agenda 2030: educación inclusiva e igualdad de género

Entendiendo que la consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible, el Objetivo N° 4 de la Agenda 2030 señala que una de las metas al año 2030 es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En particular en este objetivo se establece que se deben “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (ODS 4.5).

En este sentido se establece como principal objetivo “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (ODS 4.a).

Por su parte, el Objetivo N° 5 de la Agenda 2030 enfatiza la variable de género, estableciendo como meta “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, ya que, pese a los avances en este ámbito, “las mujeres y las niñas siguen sufriendo

discriminación y violencia en todos los lugares del mundo”, especialmente aquellas que tienen algún tipo de discapacidad.

Del análisis precedente del marco teórico- jurídico, se concluye que los conceptos en materia de derechos humanos están en permanente evolución y que en el caso del derecho a la educación inclusiva es necesario considerar el género como un elemento de gran importancia dado que se presenta como una variable transversal en materia de derechos humanos.

3.1.2. Ordenamiento Jurídico Interno de los Estados

El ordenamiento jurídico interno de los Estados parte de la RIINEE está dado principalmente por la Constitución Política de cada país, que generalmente recoge el desarrollo de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos y, en este sentido, generalmente se transforma en el reflejo de la incorporación de los instrumentos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en la normativa interna de cada país.

Además, en la implementación de las políticas públicas destinadas a garantizar los derechos y libertades consagradas en la Constitución, se pueden analizar diferentes leyes como las relacionadas a la educación en general, las relativas a los derechos de las personas con discapacidad y aquellas que abordan el derecho a la educación inclusiva de manera específica.

3.2. MARCO CONCEPTUAL

3.2.1. Mínimo Social

Dado que existen obligaciones de los Estados en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y diferentes relatores especiales han desarrollado criterios que identifican el mínimo social de la garantía de ejercicio o satisfacción de un derecho, entendiendo que “[l]as garantías sociales son una respuesta técnico-política a la decisión de una sociedad de vivir entre iguales, lo que no implica homogeneidad en las formas de vivir y pensar, sino una institucionalidad incluyente que garantiza a todos las oportunidades de participar de los beneficios de la vida colectiva y de las decisiones que se toman respecto a cómo orientarlas” (Rosenbluth, 2013, p. 191).

Así pues, existen dimensiones que definen el cumplimiento mínimo de los derechos sociales en general y del derecho a la educación inclusiva en particular, además de técnicas que deben implementar los Estados para garantizar efectivamente estos derechos.

Sumado a lo anterior, se debe considerar la aplicación del principio de progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales, que obliga a los Estados a implementar de manera progresiva el derecho a la educación, en general, y el derecho a la educación inclusiva, en particular, a través de dispositivos flexibles que les permitan adaptarse a las situaciones del mundo real y a las dificultades que implica para cada país asegurar la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales. (CoDESC, 1990).

3.2.2. Dimensiones del derecho a la educación inclusiva

Según la interpretación del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, que a su vez recoge el CoDPD, para cumplir con la garantía del derecho que establece el artículo 24 de la CDPD, el sistema educativo debe comprender las cuatro siguientes características interrelacionadas (CoDPD, 2016a, Párrafos 19-25):

- **Disponibilidad:** los programas y las instituciones educativas públicas y privadas deben estar disponibles en la suficiente cantidad y calidad. Los Estados Partes deben garantizar una amplia disponibilidad de plazas educativas para estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la comunidad (CoDPD, 2016a).

- **Accesibilidad:** los programas e instituciones educativas deben ser accesibles para todos, sin discriminación. Todo el sistema educativo debe ser accesible, incluyendo los edificios, la comunicación e información, comprendiendo sistemas ambientales o asistencia de frecuencia modulada, currículo, materiales educativos, métodos de enseñanza, evaluación y servicios de apoyo y lenguaje (CoDPD, 2016a).

- **Aceptabilidad:** obligación de diseñar e implementar todas las facilidades, bienes y servicios vinculados con la educación, tomando en cuenta y respetando las necesidades, las culturas, visiones y lenguajes de las personas con discapacidad (CoDPD, 2016a).

- **Adaptabilidad:** alienta a los Estados Partes que apliquen el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), conjunto de principios que permite crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la instrucción para cubrir las necesidades diversas de todos los estudiantes. Reconoce que cada estudiante aprende de manera única e implica desarrollar modos flexibles de aprender (CoDPD, 2016a).

Mauricio Rosenbluth (2013), haciendo un análisis comparado de las observaciones del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales referidos a diferentes derechos, plantea una propuesta para contribuir al diseño de políticas públicas bajo un enfoque de derechos sociales garantizados e incluye los siguientes elementos: accesibilidad, durabilidad, protección financiera

o asequibilidad, calidad, disponibilidad oportuna, participación, exigibilidad, actualización y los principios de adaptabilidad y aceptabilidad.

Para los efectos de este estudio, se seleccionaron como base del análisis las dimensiones de accesibilidad, durabilidad y asequibilidad, calidad, disponibilidad, participación y exigibilidad del derecho a la educación inclusiva, considerando que los principios de aceptabilidad y adaptabilidad que aparecen en la Observación General N° 4 del CoDPD se encuentran incluidos de manera transversal en el resto de las dimensiones de la garantía del derecho a la educación inclusiva.

En este contexto, y siguiendo el esquema elaborado por Rosenbluth (2013), las dimensiones restantes seleccionadas se pueden definir como sigue:

- **Durabilidad:** consiste en la garantía de permanencia, sostenibilidad y retención (sin retroceso) de la provisión del servicio educacional a las personas, ya que es muy importante que se explicita la duración o tiempo en que estarán disponibles los bienes o servicios garantizados.

- **Asequibilidad:** consiste en explicitar los aportes económicos que debe realizar el Estado dependiendo de la situación socioeconómica del titular, incluyendo todos los costos asociados, y en encontrar las soluciones que aseguren el acceso gratuito a los servicios que corresponda.

- **Calidad:** implica programas y metodologías que permitan, en un entorno seguro, el mejor aprendizaje, debiendo “definir y explicitar los estándares básicos de producción y entrega de los servicios/bienes para asegurar el logro de los resultados esperados; así como modos dignos, empáticos y respetuosos de atención a las personas” (Rosenbluth, 2013, p. 200).

- **Participación:** implica la garantía de provisión, por el Estado, de aquellos mecanismos que permitan a los ciudadanos, en particular los sujetos de los derechos reconocidos por el artículo 24 de la CDPD, estar plenamente informados de las políticas públicas, incluido el aspecto financiero, y participar en las instancias donde se deciden tales políticas y su implementación. Para ello las políticas públicas deben “estipular mecanismos de participación de los titulares en alguna entidad que recoja su voz y opinión sobre el diseño, la implementación, la marcha o la evaluación de las garantías sociales” (Rosenbluth, 2013, p. 201).

- **Exigibilidad:** consiste en la garantía que otorga el Estado a los titulares del derecho para demandar eficazmente el ejercicio del derecho a la educación inclusiva por las vías administrativa, judicial y política.

3.2.3. Técnicas para Operacionalizar la Garantía del Derecho a la Educación Inclusiva

Para llevar a la práctica la garantía de un derecho es necesario implementar técnicas de carácter normativo, institucional, programático y presupuestario que operacionalicen el contenido mínimo del derecho garantizado (Rosenbluth, 2013).

Las técnicas normativas pueden definirse como el “conjunto de instrumentos normativos de carácter superior o inferior (incluye la constitución política, los tratados internacionales, leyes orgánicas, leyes, decretos con fuerza de ley, decretos supremos, reglamentos, circulares, etc.) que es necesario utilizar para estipular y establecer los contenidos de las garantías de derechos sociales, en forma y condiciones, por ejemplo, aspectos tales como: el contenido mismo de garantía y su relación con algún derecho social, los organismos obligados a provisionar las prestaciones, la titularidad, los procedimientos básicos y resultados mínimos” (Rosenbluth, 2013, p. 203).

Las técnicas institucionales son todas aquellas “opciones organizacionales que permiten la concreción de una determinada garantía social. La materialización de una garantía depende de organismos con existencia real y con capacidades de gestión y regulación efectivas que permitan diseñar, difundir, implementar, fiscalizar y evaluar las prestaciones, los accesos, calidades y la protección financiera. En última instancia, la institucionalidad responsable ha de ser el Estado en un sentido amplio, pero, su operación específica puede incluir una adecuada articulación público-privada y necesariamente debe establecer las instancias nacionales y subnacionales que participan en la gestión y coordinación del sistema” (Rosenbluth, 2013, p. 203).

Las técnicas programáticas se refieren al “conjunto de instrumentos programáticos y procedimentales creados por el marco institucional, los cuales tienen como fin la generación, administración y provisión de las oportunidades de proceso/resultado asociados a una garantía, a las cuales tienen derecho y acceden las personas. También incluye los procedimientos y mecanismos para el reclamo o exigibilidad de las garantías” (Rosenbluth, 2013, p. 204).

Las técnicas financieras son el “conjunto de técnicas e instrumentos que aseguran la existencia de recursos financieros para la puesta en marcha y concreción de las garantías sociales” (Rosenbluth, 2013, p. 204).

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

El presente informe de plasma el proceso y los resultados de un estudio de carácter exploratorio- descriptivo del estado de implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). Se optó por este tipo de estudio debido a que la revisión del *Estado de Arte* en torno al tema de investigación indica escasa información obtenida sobre la situación actual de los derechos a que se refiere el artículo 24 de la CDPD, en los países miembros de la RIINEE.

Para la observación de la implementación del artículo 24 de la CDPD sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, desde un enfoque de derechos humanos, en los 21 países que conforman la RIINEE, se llevó a cabo una extensa revisión bibliográfica que incluyó principalmente instrumentos jurídicos y el desarrollo teórico vinculado al enfoque de derechos en las políticas públicas sobre el derecho a la educación inclusiva.

De la revisión bibliográfica y la discusión teórica se obtuvieron elementos que orientaron las consiguientes decisiones metodológicas. Un punto de partida fue la tesis metodológica de Rosenbluth que sostiene que para explicitar y concretar las dimensiones de garantía del derecho “es necesario utilizar técnicas variadas y complementarias. Estas técnicas tienen como propósito reducir la brecha entre lo declarado y lo efectivo y, en general, pueden ser clasificadas en los siguientes términos: legales, institucionales, programáticas y presupuestarias” (Rosenbluth, 2013). Esta tesis inspiró la determinación de estudiar el estado de la implementación del artículo 24 de la CDPD indagando, por una parte, la realidad normativa de los países miembros, y por otra, su realidad empírica, considerando los aspectos legales, institucionales, programáticos y presupuestarios de cada país.

Una decisión metodológica de los investigadores, resultante del diálogo entre las fuentes bibliográficas y teóricas, fue la determinación y aplicación de seis dimensiones de análisis y siete criterios que se pasaron a constituirse en los ejes de la recolección y análisis de la información. El contenido de estas dimensiones y criterios fueron la base para abordar los aspectos normativos y empíricos de cada país. La situación normativa se estudió mediante un análisis documental de fuentes secundarias e informes de los países miembros, y para conocer la realidad empírica se examinaron los avances individuales por país. Es de recordar que se incluyó a Portugal y España en el análisis individual de las políticas públicas, en relación con la educación inclusiva, pero la mayor parte de la investigación ha estado centrada en los países de América Latina. La integración de la información obtenida durante el proceso de recolección de datos permitió un análisis comparativo y, con ello, una descripción del estado de la implementación del artículo 24 de la CDPD.

4.1 Recopilación de datos

En este estudio se recogieron datos primarios y secundarios. Los datos primarios se obtuvieron a partir de la aplicación de un cuestionario, con el fin de contar con información proporcionada por informantes claves de cada gobierno miembro de la RIINEE. Los datos secundarios se extrajeron de la normativa interna de cada país y de informes oficiales de Naciones Unidas, que periódicamente registran la situación de derechos humanos en los países miembros.

4.1.1 Datos Primarios

La recolección de los datos primarios buscó responder al conocimiento de la realidad empírica de los países miembros en relación con la implementación del artículo 24 de la CDPD. Esta información se recogió mediante un cuestionario que tuvo por objetivo obtener información oficial sobre los avances en la educación inclusiva de las personas con Discapacidad de cada país miembro de la RIINEE, con el fin de conocer y determinar el estado actual de la implementación del artículo 24 de la CDPD, desde una perspectiva de derechos humanos.

Con el fin de acceder a información relevante, directa y actualizada y, a su vez, realizar un análisis comparativo sobre la situación del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, el cuestionario se dirigió a funcionarios/as clave de los Estados de América Latina.

Dichos funcionarios/as ocupan una posición destacada respecto a la ejecución de políticas en educación inclusiva, en los Ministerios de Educación de cada país, y participaron en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE, celebrada en La Antigua, Guatemala, en Noviembre de 2016.

El cuestionario fue respondido por 13 países: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, que constituyen una muestra representativa de casi el 70% de los países (ver Tabla N° 2 en Anexo).

4.1.2 Dimensiones de análisis

Durante la discusión teórica se establecieron 6 dimensiones de análisis, que constituyeron la estructura del cuestionario. Es de recordar que estas dimensiones se obtuvieron a partir de la integración de los cuatro factores (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) que, de acuerdo al Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales y el Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad⁵ (CoDPD), garantizan los derechos económicos, sociales

⁵ Es sugestivo recordar que la conceptualización de estos cuatro factores fue elaborada por la ex Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski.

y culturales, y otros factores (durabilidad, calidad, participación y exigibilidad) (Rosenbluth, 2013).

En torno a éstas dimensiones, y coherente con los objetivos específicos del estudio, se buscó determinar el cumplimiento progresivo de las obligaciones establecidas por el artículo 24 de la CDPD en el diseño y aplicación de las políticas públicas educativas, en lo relativo a la educación formal; determinar el nivel de implementación del artículo 24 de la CDPD en cada país; y determinar el nivel de implementación del artículo 24 de la CDPD desagregado por género. Estos 3 objetivos específicos, analizados bajo las 6 dimensiones expuestas, abarcan - a juicio de los investigadores- los aspectos fundamentales requeridos para determinar empíricamente el estado actual de implementación del artículo 24 de la CDPD en cada país miembro.

De cada dimensión fueron desprendidos indicadores que finalmente midieron los diversos elementos que implican la implementación de dicho artículo. A continuación se presenta un cuadro que resume las dimensiones de trabajo y sus respectivos indicadores.

Dimensión	Indicadores
<p>Accesibilidad</p> <p>Posibilidad de acceder a sistema, programas e instituciones educativas, sin discriminación, implicando infraestructura, comunicación e información, currículo, materiales educativos, métodos de enseñanza, evaluación y servicios de apoyo y lenguaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Distribución de matrícula por nivel y establecimientos de educación especial con datos desagregados por género; * Disponibilidad de formas de educación no formal; * Existencia de normativa sobre adecuación de los espacios educativos * Valoración del nivel de accesibilidad para personas con Discapacidad.
<p>Durabilidad y Asequibilidad</p> <p>Garantía de permanencia, sostenibilidad y retención (sin retroceso) de la provisión del servicio educacional a las personas.</p> <p>Formas concretas que garantizan el derecho a la educación en general, e inclusiva en particular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Escolarización obligatoria. * Mecanismos de retención y seguimiento * Evaluación y seguimiento de los avances del derecho a la educación. * Presupuesto y recursos disponibles para la educación de personas con discapacidad.

<p>Calidad</p> <p>Existencia de programas y metodologías que permitan el mejor aprendizaje, siempre en un entorno seguro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Oferta y cobertura. * Adecuación de Espacios. * Formación y especialización de profesores. * Valoración de la evaluación diferenciada.
<p>Disponibilidad</p> <p>Existencia de programas e instituciones educativas públicas y privadas en suficiente cantidad y calidad. Incluye garantía, por parte de los Estados Partes, de amplia disponibilidad de plazas educativas para estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Demandas y asignaciones específicas en recursos pedagógicos para garantizar la Educación inclusiva. * Disponibilidad de recursos tecnológicos. * Adaptación de recursos didácticos.
<p>Participación</p> <p>Estado garantiza provisión de mecanismos de información de políticas públicas y participación de instancias de decisión de tales políticas y su implementación, a los ciudadanos, particularmente a los sujetos de derechos reconocidos por el artículo 24 de la CDPD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Existencia de espacios contemplados para la participación en el diseño, implementación y evaluación de programas de educación inclusiva. * Vinculación con familias de personas con discapacidad. * Aporte de grupos y organizaciones de la sociedad civil en relación con la educación inclusiva.
<p>Exigibilidad</p> <p>Garantía que otorga el Estado a los titulares del derecho para demandar eficazmente su ejercicio, por las vías administrativa, judicial y política.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Procedimientos formales de difusión de información sobre el derecho a la educación. * Mecanismos explícitos para demandar, reclamar o solicitar información.

La variable de género no fue incluida como una dimensión adicional dado que se expresa de manera transversal en todas las dimensiones de análisis.

4.1.2.1 Valoración sobre el nivel de cumplimiento del artículo 24 de CDPD

Las dimensiones de análisis exploran aspectos políticos, programáticos y presupuestarios del cumplimiento del artículo 24 de la CDPD expresados fundamentalmente en cifras, normativas y descripciones sobre las formas de implementación del artículo 24 de la CDPD en cada país.

Adicionalmente se incluyeron, en la recolección de los datos primarios, preguntas de valoración que buscaron recoger la consideración de los representantes de los Estados sobre las distintas facetas relacionadas con el desarrollo de la educación inclusiva en cada país.

Para ello, se consideraron 6 variables sobre las que se solicitaba valorar, según la percepción de cada uno de los informantes, el nivel de cumplimiento, desde un mínimo de 1 hasta un máximo de 7, referidas a los siguientes aspectos:

- Avances en el acceso a la educación inclusiva para personas con discapacidad.
- Presupuesto disponible para garantizar la educación inclusiva
- Nivel de coordinación institucional entre el Ministerio de Educación y otros servicios o departamentos relacionados con las políticas de inclusión de personas con discapacidad.
- Mecanismos de seguimiento y evaluación del derecho a la educación de personas con discapacidad
- Atención personalizada para satisfacer las necesidades especiales de las personas con discapacidad en el sistema general de educación
- Campañas de sensibilización e información sobre la implementación de políticas inclusivas en educación
- Nivel general alcanzado en la implementación del derecho a la educación de las personas con discapacidad

4.1.3 Diseño y contenido del cuestionario

El cuestionario fue construido en base a las dimensiones de análisis antes expuestas. Consta de 9 campos y formula 35 preguntas (ver Anexo n°1). A lo largo del instrumento se solicitan datos estadísticos actualizados de educación de las personas con discapacidad, percepción sobre ajustes razonables y sobre los avances en la implementación del art. 24 del CDPD, y valoración sobre los siete componentes o factores de garantías del derecho a la educación.

El cuestionario combina preguntas cerradas y abiertas, además de escalas que facilitan la distinción, valoración, evaluación y comparación entre distintos componentes de la educación inclusiva. En las preguntas que requieren evaluación valorativa se insertan respuestas que se miden en una escala de 1 a 7, siendo 1 muy insuficiente y 7 excelente; mientras que la percepción/opinión se reduce a una escala de 1 a 3, que distingue insuficiente-regular-suficiente.

Los campos del cuestionario son:

1.- Información general sobre discapacidad. Registro de datos sobre las personas con discapacidad desagregado por sexo (hombre-mujer), edad, etnia, territorio, región y fuentes de los datos.

2.- Accesibilidad al derecho a la educación para personas con discapacidad. Contiene preguntas referidas a la distribución de la matrícula por nivel y establecimientos de educación especial con datos desagregados; disponibilidad a la educación no formal, existencia de normativa sobre la adecuación de los espacios educativos para personas con discapacidad y, por último, valoración de nivel de accesibilidad.

3.- Durabilidad y asequibilidad (o disponibilidad). Derecho a la educación, según escolarización obligatoria, mecanismos de retención y seguimiento; evaluación y seguimiento en los avances del derecho a la educación; presupuesto y recursos disponibles para la educación de personas con discapacidad.

4.- Percepción de la calidad de la educación inclusiva. Según 4 áreas: oferta y cobertura; adecuación de espacios; formación y especialización de profesores; y valoración de la evaluación diferenciada.

5.- Disponibilidad y adaptabilidad de recursos. Referida a las demandas y asignaciones específicas en recursos pedagógicos para garantizar este derecho, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la adaptación de recursos didácticos.

6.- Participación. Referida a los espacios contemplados para la participación en el diseño, implementación y evaluación de programas de educación inclusiva. Vinculación con las familias de personas con discapacidad, y aporte de los grupos y organizaciones de la sociedad civil en relación con la educación inclusiva.

7.- Exigibilidad. En relación con la difusión de información sobre el derecho a la educación y mecanismos explícitos para demandar, reclamar o solicitar información.

8.- Evaluación del cumplimiento del Art. 24 del CDPD según avances, recursos económicos disponibles, coordinación intersectorial, mecanismos de seguimiento y evaluación, atención personalizada, campañas de sensibilización e información y valoración integral.

9.- Reflexiones sobre los obstáculos y las medidas que, a corto plazo, se pueden adoptar para el fortalecimiento del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

4.1.4 Datos Secundarios

La recolección de los datos secundarios tuvo como objeto examinar la realidad normativa de los países miembros en relación con la implementación del artículo 24 de la CDPD. Se persiguió observar el cumplimiento de la obligación del Estado en relación con el derecho a la educación inclusiva a través del reconocimiento explícito de este derecho, mediante la firma y la ratificación del respectivo instrumento internacional; la posterior incorporación y adecuación normativa interna de las obligaciones estatales, seguida por la determinación de la institucionalidad a cargo de garantizar el goce y ejercicio del derecho; y en tercer lugar, en las políticas públicas mediante las cuales se materializa el cumplimiento de las obligaciones estatales y la garantía del derecho. También se indagó aspectos de las dimensiones anteriormente descritas.

En base a lo anterior es posible determinar cuál es el mínimo social de garantía real del derecho de educación inclusiva en cada uno de los países analizados y de qué forma se ha implementado el principio de progresividad en la garantía de este derecho.

Así, metodológicamente, se ha evaluado la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad según el grado de reconocimiento y compromiso político de cada Estado, en relación con dicho derecho. De ésta manera, se estableció que el mínimo social de cumplimiento del derecho a la educación inclusiva se corresponde con el mínimo social de cumplimiento del derecho a la educación en general.

En base a lo anterior, los elementos centrales del análisis fueron el cumplimiento del mínimo social dado por la normativa vigente, la institucionalidad, y la educación obligatoria, pública y gratuita que se define por rango etario, niveles educativos y población en edad escolar en cada país.

4.1.5 Las fuentes normativas

Para el análisis de los datos secundarios se seleccionó la normativa interna (Constitución, Ley General de Educación o Enseñanza, Ley sobre Derechos de Personas con Discapacidad) y tres documentos (el Examen Periódico Universal (EPU), el Informe Inicial de los Estados al CoDPD y las Observaciones del Comité respecto de los Informes Iniciales) que, dado sus contenidos, proporcionan formación oficial de cada país miembro de la RIINEE.

Estos documentos fueron analizados bajo criterios que, en su conjunto, permiten conocer la realidad normativa así como la voluntad política de garantizar el derecho a la educación inclusiva.

4.1.6 Los criterios de análisis

El enfoque basado en derechos humanos, en particular el derecho a la educación y el principio de igualdad y no discriminación, implican los conceptos de educación inclusiva y el de “ajustes razonables”.

La educación inclusiva implica que los Estados partes deben garantizar el acceso a la educación sin discriminación “a todos los niveles”, incluyendo el nivel preescolar, primario, secundario y de educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida (CoDPD, 2016a, p. 3).

El concepto de “ajustes razonables”, que apunta a la adaptación personalizada de los recursos existentes con el fin de que “todas las personas” puedan acceder a un mismo derecho, se complementa con el análisis de las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Así, los criterios evaluados en el plano normativo completan el balance de la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en los países de la RIINEE).

4.1.6.1 Mínimo Social

Es un criterio que define la garantía de un derecho y que se manifiesta como respuesta técnico-política que asegura “a todos las oportunidades de participar de los beneficios de la vida colectiva y de las decisiones que se toman, respecto a cómo orientarlas” (Rosenbluth, 2013, p. 191).

El cumplimiento mínimo de garantía de los derechos sociales y a la educación inclusiva se mide a través de técnicas y dimensiones. El Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales y el Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad han definido cuatro dimensiones interdependientes: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Estas dimensiones fueron examinadas en los textos antes mencionados.

4.1.6.2 Institucionalidad

Alude a “organizaciones de existencia real, con capacidades de gestión y regulación efectivas que permitan diseñar, difundir, fiscalizar y evaluar las prestaciones, los accesos, calidades, protección financiera” (Rosenbluth, 2013, p.209) en función de la concreción de la garantía social del derecho a la educación inclusiva. La institucionalidad admite la articulación público-privada y debe regirse bajo criterios de eficacia, eficiencia, pertinencia, etc. De tal manera, este criterio cubre organizaciones tales como ministerios, departamentos, servicios públicos, municipios, ONGs, fundaciones, empresas privadas, etc.

4.1.6.3 Diagnóstico en relación a matrícula

La matrícula es una de los parámetros más concretos para determinar los niveles de acceso y cobertura del sistema de educación. Particularmente en relación a las personas con discapacidad este indicador tiene especial relevancia, dado que además de dar a conocer el número concreto de personas que están inscritas (y en rigor participan) en el sistema de educación formal, permite desglosar dicha cifra en establecimientos educacionales regulares y sistemas de educación especial.

4.1.6.4 Educación Superior

Cuando la Organización de Naciones Unidas define el derecho a la educación “para todos” y “en todos los niveles” incluye la Educación Superior, aun cuando ésta no sea obligatoria ni gratuita en todos los países miembros de la RIINEE. El *Estado del Arte* muestra escasa información relacionada con el registro sistematizado de las personas con discapacidad que acceden a la Educación Superior. Tal situación impulsó a los investigadores a incluir este aspecto como un ítem independiente. La posibilidad de acceder a la Educación Superior es un indicador concreto del grado y avance de implementación de la Educación Inclusiva, en general.

4.1.6.5 Dimensiones del derecho a la educación inclusiva

Tal como se ha descrito antes, el CoDESC y el CoDPD sostienen que el cumplimiento de la garantía del derecho al sistema educativo debe integrar 4 características que se encuentran interrelacionadas (CoDPD, 2016a, Párrafos 19-25). Cabe mencionar que parte de estas dimensiones fueron también medidas a través del cuestionario. Estas dimensiones y sus contenidos son:

- **Disponibilidad:** programas e instituciones educativas públicas y privadas en suficiente cantidad y calidad, de modo que los Estados Partes puedan cumplir con su compromiso de garantizar una amplia disponibilidad de plazas educativas para estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la comunidad (CoDPD, 2016a).

- **Accesibilidad:** programas e instituciones educativas accesibles para todos, sin discriminación, incluyendo edificios, comunicación e información, comprendiendo sistemas ambientales o asistencia de frecuencia modulada, currículo, materiales educativos, métodos de enseñanza, evaluación y servicios de apoyo y lenguaje (CoDPD, 2016a).

- **Aceptabilidad:** diseñar e implementar todas las facilidades, bienes y servicios vinculados con la educación, tomando en cuenta y respetando las necesidades, las culturas, visiones y lenguajes de las personas con discapacidad (CoDPD, 2016a).

- **Adaptabilidad:** aliento a la aplicación del enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que es el conjunto de principios que permite crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la instrucción para cubrir las necesidades diversas de todos los estudiantes. Implica que cada estudiante aprende de manera única y supone desarrollar modos flexibles de aprender (CoDPD, 2016a).

Los contenidos de los informes fueron analizados considerando el cumplimiento de estas cuatro dimensiones.

4.1.6.6 Ajustes razonables

El acceso a la educación de personas con discapacidad en condiciones de igualdad requiere la garantía de que los entornos de aprendizaje sean accesibles a todas las personas, sin segregación de quienes tienen algún tipo de discapacidad. El conjunto de adaptaciones personalizadas que se deben realizar para asegurar dicho acceso es denominado “ajustes razonables” (CoDPD, 2016a).

4.1.6.7 Recomendaciones del CoDPD

Son observaciones a los Informes Iniciales de los Estados partes, que realiza el CoDPD sobre el cumplimiento de diversos artículos de la CDPD. Entre ellos figura el artículo 24 de la CDPD. En la revisión de las fuentes secundarias se consideraron los comentarios realizados a cada país.

4.2 Etapas del proceso de investigación

A partir de la fecha en que se comenzó a realizar esta investigación (septiembre de 2016), se estructuraron diferentes etapas de análisis en función a las posibilidades de levantamiento de información.

Las etapas del proceso de investigación fueron las siguientes:

1. Análisis documental de fuentes secundarias para establecer antecedentes sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
2. Registro de la ratificación por parte de los Estados latinoamericanos, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
3. Observar la correspondencia entre las obligaciones de los Estados a nivel internacional y la normativa interna, en relación el derecho a la educación inclusiva.
4. Observar la correspondencia entre la normativa interna sobre discapacidad y la estructuración y gestión de los órganos de la administración pública que velan por los derechos de las personas con discapacidad.
5. Observar la coordinación existente entre las instituciones públicas educacionales y las que velan por los derechos de las personas con discapacidad.
6. Establecer el grado de avance de la educación inclusiva, de acuerdo a las leyes vigentes y a las políticas públicas, en cada país.
7. Analizar los informes presentados por cada Estado a Naciones Unidas, en particular, el Examen Periódico Universal (EPU) y el Informe Inicial presentado ante el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad.
8. Recopilar la información estadística disponible sobre población con discapacidad por país, en relación con los datos sobre acceso a los diversos niveles educacionales.
9. Evaluación de la implementación del artículo 24 de la CDPD, según informantes oficiales claves de los Estados de América Latina, a través de la realización de una encuesta elaborada por los investigadores.
10. Análisis y sistematización de la información por países y a nivel global.
11. Elaboración de conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO V

5. RESULTADOS

5.1 Comentario general sobre los resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos en este estudio. El proceso de investigación permite realizar una descripción general sobre educación y discapacidad con enfoque de derechos en América Latina, y un análisis particular de cada uno de los 21 países que conforman la RIINEE. A la vez, se presenta un análisis general basado en información entregada por los Estados parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) al Comité convencional, en sus informes iniciales sobre derechos de las personas con discapacidad, y la información que se desprende del Examen Periódico Universal (EPU) de cada país.

La situación informada por cada Estado sobre los avances en el derecho a la educación de las personas con discapacidad se actualizó y contrastó con las respuestas vertidas en el cuestionario diseñado para esta investigación, labor que permitió profundizar la evaluación del grado de cumplimiento del artículo 24 de la CDPD en América Latina.

En primer lugar, se presenta el desempeño general de los Estados Latinoamericanos en la implementación y aseguramiento del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, de acuerdo con la información contenida en los Informes oficiales de cada país. Luego se realiza un diagnóstico sobre el cumplimiento del artículo 24 de la CDPD en las políticas públicas de cada país. A continuación se presenta la valoración que los representantes de cada Estado hacen en relación al cumplimiento del artículo 24 de la CDPD en su país. A ello le sigue una sección dedicada a describir la situación de género y educación de personas con discapacidad en América Latina, para luego finalizar el capítulo de los resultados con una exposición por país, sobre la implementación del artículo 24 de la CDPD. Cabe recordar que aun cuando la variable género fue definida como transversal a prácticamente todos los aspectos estudiados, interesa desarrollar un título exclusivo para tratarla.

5.2 DESEMPEÑO GENERAL DE LOS ESTADOS LATINOAMERICANOS EN LA IMPLEMENTACIÓN Y ASEGURAMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SEGÚN INFORMES PRESENTADOS POR LOS ESTADOS A LOS ORGANISMOS COMPETENTES DE NACIONES UNIDAS

Enfrentados al principal objetivo de este estudio, que consiste en determinar el grado de aplicación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la información analizada sobre dicha aplicación en cada Estado proviene de dos tipos de informes proporcionados por los propios Estados: a) los vertidos en el Examen Periódico

Universal (EPU), en general, respecto al derecho a la educación y los derechos de las personas con discapacidad y, en particular, sobre la forma como se protege el derecho a la educación de dichas personas; y, b) los informes que, en cumplimiento del artículo 35 de la CDPD, los Estados partes deben presentar al Comité convencional, sobre las medidas que hayan adoptado para cumplir con sus obligaciones conforme a la Convención y sobre los progresos realizados al respecto.⁶

5.2.1 El derecho a la educación según los informes de los Estados en el Examen Periódico Universal (EPU)

Como sabemos, el EPU, es un procedimiento de examen de la situación de los derechos humanos de todos los Estados miembros de las Naciones Unidas, dirigido por los propios Estados bajo el auspicio del Consejo de Derechos Humanos, en el cual cada Estado indica las medidas que ha adoptado para mejorar la situación del conjunto de los derechos humanos en el respectivo país y cumplir sus obligaciones.

El objetivo principal del EPU es medir y promover el progreso del respeto de los derechos humanos. Dentro de este análisis, los Estados se refieren al derecho a la educación al momento de exponer los avances en materia de derechos económicos sociales y culturales o de analizar el desarrollo en materia de ciencia y tecnología, en el caso de la educación superior.

5.2.2 Respeto al derecho a la educación y el reconocimiento de las personas con discapacidad

Todos los países integrantes de la RIINEE se han sometido al Examen Periódico Universal, y entregado su correspondiente informe al Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, respondiendo así al compromiso adquirido por los Estados miembros, de informar sobre las medidas que adoptan para promover y asegurar los derechos humanos en cada uno de sus países.

De acuerdo con el examen realizado, los Estados integrantes de la RIINEE han entregado tales informes a partir de 2010, mayoritariamente entre los años 2012 y 2013 (12 países) y el resto entre 2014 y 2016. Tal circunstancia determina que, en algunos casos, el análisis y observaciones sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad no reflejan suficientemente los avances que, en esta materia, pudiesen mostrar los países en la actualidad⁷.

⁶ Cabe señalar que no todos los informes corresponden a un mismo año y que ningún país ha enviado todavía el segundo informe que deben presentar al Comité al menos cada cuatro años.

⁷ Situación que también se repite en relación con los Informes iniciales presentados por los Estados al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En el examen de los informes del EPU se observan diferencias por país, en relación con la incorporación del enfoque de derechos humanos en las políticas públicas educacionales. Si bien todos los Estados declaran avances sustanciales en el derecho a la educación, en líneas generales se observa, en el apartado específico, que los informes vertidos en el EPU no recogen explícitamente acciones concretas dirigidas a las personas con discapacidad. Además, si bien en gran parte de los países considerados se han realizado reformas a la educación, no quedan reflejadas suficientemente en los informes las medidas destinadas a garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

Todos los Estados latinoamericanos declaran haber aumentado el presupuesto destinado a la educación, lo que ha permitido incrementar la cobertura, mejorar la dotación y el equipamiento de establecimientos educacionales, y disminuir la brecha educacional urbano-rural. Los programas en los que se ha puesto más énfasis dicen relación con la erradicación del analfabetismo, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural, a través de la inclusión curricular de idiomas originarios, y la ampliación de los establecimientos con programas interculturales bilingües. También, se han introducido nuevos programas y contenidos, tales como educación en derechos sexuales y reproductivos, educación cívica, género y derechos humanos; y se atiende de manera prioritaria la violencia escolar.

De los informes se desprende, como tendencia, la ampliación de la cobertura de matrícula, lo que ha permitido aumentar el acceso e integración educativa de niños, niñas y adolescentes de bajos recursos, mediante la aplicación de medidas prioritarias respecto a deserción y retención de estudiantes de sectores vulnerables. La primera infancia también se ha visto atendida en forma prioritaria, mediante la ampliación de cobertura y recursos destinados a su educación. Hay que destacar que el sistema de becas ha sido ampliado a todos los niveles.

Los tres ejes prioritarios en el área de educación, según informan los Estados, han sido el aumento de cobertura, la mejora de la calidad y el incremento del financiamiento.

No obstante, de los informes se desprende que la universalidad del derecho a la educación está condicionada por tramos y que, en la mayoría de los países, se cubre legalmente solo hasta el nivel medio, de modo que son muy pocos los Estados que garantizan la universalidad en toda su extensión, es decir, incluyendo el nivel superior o universitario.

En cuanto a la calidad, los Estados declaran haber realizado un esfuerzo sostenido en el tiempo. Se destaca la intensificación en la generación y aplicación de nuevas tecnologías para la enseñanza, el desarrollo de nuevos métodos para el aprendizaje, el aumento de recursos didácticos, así como la incorporación de procesos de seguimiento y evaluación de la calidad, que se han visto reflejados en las adaptaciones curriculares y en la capacitación y formación a docentes.

Por su parte, los recursos económicos destinados al financiamiento de la política educativa en cada uno de los países no aparecen suficientemente recogidos en los informes. Se puede afirmar que en todos los países ha aumentado el presupuesto destinado a la educación, pero no existe información suficiente para asegurar que este incremento ha estado también destinado a medidas dirigidas a la inclusión.

En general, del examen de estos informes se puede concluir que en la información proporcionada sobre los avances en el derecho a la educación no se registra suficientemente la atención a personas con discapacidad. Ello, porque no se suelen incluir datos ni fuentes significativas, y cuando excepcionalmente se recogen, el resultado es una información genérica e insuficientemente desagregada.

En particular, los informes del EPU que dan cuenta de políticas públicas con enfoque de derechos en educación no hacen referencia específica al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, en algunos informes aparecen referencias a la educación especial, en cuanto se ha ampliado la cantidad de establecimientos y centros específicos destinados a atender las necesidades educativas asociadas a la discapacidad.

5.2.3 Respecto a la garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad

En los informes presentados en el EPU, cada país hace referencia explícita a las políticas públicas destinadas a la protección e inclusión social de las personas con discapacidad, de manera directa, o bien o consideradas en el apartado destinado a los grupos vulnerables. Todos los Estados integrantes de la RIINEE afirman asumir el compromiso con la inclusión de aquellas personas.

En dichos informes, queda de manifiesto que los países iberoamericanos asumen el compromiso de garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos, en igualdad de condiciones para las personas con discapacidad. Además, de ellos se desprende que todos los Estados cuentan con normativa e institucionalidad para atender y garantizar los derechos de las personas con discapacidad, aunque no todos disponen de instancias específicas dedicadas a la aplicación de políticas públicas que las atiendan.

En los informes en el EPU los Estados no suelen incorporar información sobre las características de la población con discapacidad. Del examen de todos ellos, se desprende que algunos países entregan cifras globales en relación con el número de personas en situación de discapacidad, pero sin considerar características específicas según género, edad, distribución geográfica y tipo de discapacidad. Tiene particular relevancia el hecho de que los datos disponibles por países son muy dispares respecto al total de personas con discapacidad, y respecto al porcentaje sobre el

total de la población. Se constata también que no se proporcionan fuentes ni se hace mención a la forma de registro y definición de la discapacidad.

Como se ha señalado, esta escasez de datos sobre personas con discapacidad dificulta analizar cómo se garantiza, respecto a ellas, el derecho a la educación. Además, cuando los informes se refieren a discapacidad ésta queda limitada a la discapacidad física, la discapacidad visual y la discapacidad auditiva, sin ninguna referencia a la discapacidad intelectual. Se podría suponer que hay países que disponen de información más exhaustiva, al contar con observatorios dedicados al seguimiento de las políticas públicas dirigidas a las personas con discapacidad.

En general, los informes del EPU no mencionan la relación ni la articulación entre los programas o instancias de los ministerios de educación con las instituciones dedicadas al diseño, implementación y evaluación de políticas públicas destinadas a las personas con discapacidad. El rol de los ministerios de educación en políticas educativas inclusivas parece crucial como motor de la implementación y seguimiento de tales medidas. Aun cuando en la mayoría de los países se declara disponer de becas destinadas a estudiantes con discapacidad, no se proporcionan datos sobre su número ni tampoco sobre la distribución de la matrícula, por lo que se percibe un problema de sub-registro de información.

Como denominador común, todos los países valoran los avances en la inclusión de personas con discapacidad centrada en la adecuación de espacios que faciliten la accesibilidad física. Algunos países dejan constancia, además, de avances en la disponibilidad de recursos didácticos como textos en sistema Braille y, en menor medida, la incorporación de medios que faciliten el aprendizaje de la lengua de señas.

Por último, del examen de los informes del EPU no se desprende información respecto a la disponibilidad de recursos humanos específicos ni sobre la incorporación de nuevas tecnologías destinadas a atender los requerimientos formativos de las personas con discapacidad, que permitan mejorar su aprendizaje y, paralelamente, su inclusión social.

5.2.4 Aplicación del artículo 24 de la CDPD según los informes presentados por los países miembros de RIINEE al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

En este apartado, se realiza un estudio comparado de los Informes Iniciales emitidos por cada país miembro de la RIINEE, sobre la implementación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en los países de Iberoamérica, que han sido presentados al Comité de Derechos de Personas con Discapacidad.

Estos informes son elaborados por cada Estado para dar cumplimiento a sus compromisos internacionales en materia de derechos humanos. Un hecho que salta a la vista de los informes es que han sido elaborados de manera muy disímil, lo que se refleja en su contenido. De manera

genérica se podría afirmar que todos los países pueden mejorar la entrega de información, tanto cuantitativa como cualitativa, lo que facilitaría la realización de análisis comparativos sobre las personas en situación de discapacidad y las políticas públicas que les afectan en los países Iberoamericanos. Además, es necesario disponer de información desagregada por edad, género, tipo de discapacidad y aquella relativa a la distribución por nivel de matrícula y por territorio, así como la relación entre discapacidad y pertenencia a pueblos originarios. También se observa escasa información sobre necesidades y requerimientos específicos, cuyo conocimiento es necesario para implementar políticas inclusivas en educación.

Al comparar los informes y al tenor de la disparidad de las cifras totales que ofrecen los países, se evidencia que no se comparten estrategias metodológicas en la elaboración de diagnósticos sobre discapacidad. La disponibilidad de información actualizada es indispensable para la calidad de las políticas públicas, pues afecta el diseño e implementación de las mismas. En este caso, contar con información relevante sobre la realidad de las personas con discapacidad contribuye decisivamente a revertir la vulneración de los derechos de este grupo social.

Asimismo, se evidencia la necesidad de definir y evaluar la articulación entre el Ministerio de Educación respectivo y la institución o servicio público encargado de diseñar, aplicar y coordinar las políticas públicas en materia de personas con discapacidad, asegurando así la garantía del derecho a la educación. En algunos países de la región pareciera existir insuficiencias de intersectorialidad y coordinación respecto a la implementación de los programas destinados a la educación inclusiva.

Una mirada transversal a los informes, también permite observar en los países de la RIINEE la persistencia de un modelo segregador respecto a la educación de personas con discapacidad, opuesto a un modelo de educación inclusiva. Bastantes países destacan, en sus informes, la preeminencia del acceso a la educación a través de centros de formación especiales para este grupo humano, excluyéndolo del sistema general de educación, lo cual, si se mantiene de esta forma, generaría discriminación arbitraria hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

En este sentido, llama especialmente la atención la baja matrícula de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el sistema general de educación, lo que podría significar que participan en establecimientos privados o que no estarían recibiendo educación formal. Al mismo tiempo, no se identifican suficientemente mecanismos de seguimiento y acompañamiento a esta población, aun cuando se hace referencia a índices altos de deserción escolar en poblaciones vulnerables.

Destaca también la falta de mención de las personas adultas que requieren o desean cursar estudios. Los mayores esfuerzos de los países parecen concentrarse en garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad especialmente en los niveles preescolar, primario y secundario, sin continuidad suficiente para su acceso a la educación superior.

Un elemento a tener en cuenta en la educación inclusiva de calidad dice relación con los requerimientos formativos de un cuerpo docente con capacidad para atender las necesidades específicas de las personas con discapacidad. Ello supone definir tanto el trabajo en el aula como los materiales requeridos, y la adecuación de programas y planes de estudio en función de las características de los educandos con discapacidad. Los mecanismos de adaptación a las necesidades específicas de las personas con discapacidad son fundamentales para garantizar la inclusión en los sistemas generales de educación. Todas estas exigencias suponen la adopción de compromisos explícitos respecto a la dotación de recursos financieros, pedagógicos, curriculares y humanos.

No todos los países dicen disponer de material didáctico adecuado, por ejemplo, textos en sistema braille e intérpretes en lengua de señas, ni tampoco dicen haber incorporado suficientemente en la educación pública tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que contribuyan a innovar en pedagogía y permitan incrementar el acceso de las personas con discapacidad a la educación formal.

Aunque se hace referencia a la importancia de la participación de la sociedad civil en la implementación de políticas públicas inclusivas en educación, así como al trabajo y la participación de la familia, según los informes de los Estados al Comité de Derechos de Personas con Discapacidad, son pocos los países en que se han realizado campañas de sensibilización y divulgación respecto a la puesta en marcha de la educación inclusiva, en relación con la protección de los derechos humanos y una mejor convivencia social.

Por último, es evidente la necesidad de incluir el enfoque de género en la educación de personas con discapacidad, tanto en la etapa de análisis como en la provisión de los medios disponibles para garantizar este derecho. Asimismo, se requiere considerar tanto la pertenencia étnica y cultural, como la distribución territorial y geográfica de las personas de la región, dadas las situaciones de doble, triple o cuádruple discriminación que pueden sufrir personas con discapacidad, en sus diferentes adscripciones culturales, sociales y económicas, toda vez que la diversidad forma también parte fenoménica de la discapacidad.

5.2.5 Derecho a la educación de las mujeres con discapacidad según informes de los Estados

En el artículo 6 de la CDPD, se hace referencia a que niñas y mujeres están sujetas a una doble discriminación sistemática, a la que los Estados partes deben dar una respuesta efectiva para garantizar la igualdad de derechos. Se ha constatado que la combinación de discapacidad y género es más gravosa para las niñas y mujeres con discapacidad. La conjunción de estas dos características produce sexismo, discriminación, menos oportunidades, altos índices de analfabetismo, mayor precariedad laboral, mayores niveles de violencia y mayor dependencia.

Además, la discriminación que afecta a las niñas y a las mujeres constituye una situación de vulnerabilidad más soterrada e invisible que la que afecta a niños y hombres.

La información disponible refleja que la discapacidad afecta más a las mujeres que a los hombres y se distribuye de manera desigual según la edad y tipo de discapacidad.

Los informes iniciales de los Estados al CoDPD, sobre el cumplimiento del artículo 24 de la CDPD no dan cuenta suficientemente de la incorporación de la perspectiva de género a las políticas públicas destinadas a la protección de derechos de las personas con discapacidad.

Si bien, en sus informes todos los Estados manifiestan que su país cuenta con normativas e instituciones para garantizar los derechos de las mujeres y velar por protegerlas de cualquier forma de discriminación, los alcances que se formulan respecto a niñas y mujeres con discapacidad son muy insuficientes. Los distintos planes de acción para la protección de los derechos de la mujer sólo consideran de manera genérica la discapacidad.

De los informes se desprende además que la educación no aparece como un área prioritaria en las políticas sobre discapacidad referidas a las mujeres, a pesar de lo cual hay declaraciones precisas que comprometen a los Estados a asegurar una educación no sexista y a elaborar programas específicos para este fin.

La protección de los derechos de las mujeres con discapacidad está orientada centralmente a su inserción laboral y a su participación en el ámbito público, pero sintomáticamente los informes no se refieren a medidas específicas orientadas a un derecho imprescindible como es la educación. Además, cuando se trata el área de mujer y discapacidad, las grandes ausentes son las niñas, contribuyendo a la invisibilización y vulneración de sus derechos y a una doble discriminación. La transversalidad de género es una orientación prescriptiva de las Naciones Unidas para la elaboración de cualquier política pública orientada a la protección de los derechos de los grupos vulnerables.

Se desprende como conclusión general preliminar, basada en los informes de los Estados en el EPU y al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que si bien todos los Estados latinoamericanos que integran la RIINEE han declarado asumir el compromiso de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad y su inclusión, sin discriminación, para lo cual cuentan con una normativa e institucionalidad relacionada con la materia, en general, en las políticas sobre discapacidad no se atiende satisfactoriamente el derecho a la educación inclusiva en el sistema general de educación, observándose carencias en la coordinación entre los ministerios de educación y las instituciones encargadas de las políticas públicas sobre personas con discapacidad, debido a la cual se cumple insuficientemente lo dispuesto por el 24 de la CDPD.

5.3. DIAGNÓSTICO SOBRE EL CUMPLIMIENTO DEL ARTÍCULO 24 DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

La ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ha permitido en la última década un impulso para avanzar en el resguardo y garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad y, en menor medida, en la modalidad de educación inclusiva en el sistema regular de educación.

Todos los Estados han incorporado, en diversa medida, en su normativa interna y en la revisión de sus planes y programas de educación, los lineamientos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos respecto a los derechos de las personas con discapacidad y, específicamente, del derecho a la educación.

A la vez, es posible percibir que existen todavía barreras comunes que producen exclusión o discriminación hacia dichas personas en el sistema educacional.

El análisis que se presenta a continuación se refiere a los avances en la implementación del artículo 24 de la CDPD, sobre la base de una muestra de 13 países latinoamericanos, cuyos representantes respondieron al cuestionario diseñado para esta investigación como se indicó en el Capítulo 4 de este informe, que permite evaluar tales avances, adaptando los criterios de las Naciones Unidas para este tipo de estudios (CoDPD, 2016, p. 57 y ss.).

De acuerdo al artículo 24 de la CDPD, el derecho a la educación de las personas con discapacidad se garantiza efectivamente a través de la educación inclusiva, la cual se entiende como un sistema educativo 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” (Muñoz, 2009, p. 12). Hacer efectiva la educación inclusiva requiere cambios culturales importantes liderados por el Estado, mediante políticas públicas que cumplan con los compromisos adquiridos en esta materia.

En el análisis del cumplimiento de estos compromisos, además de tener en cuenta el contexto normativo e institucional, se consideran las políticas públicas en educación y sus características, entre ellas las siguientes: mecanismos de inclusión e igualdad para todos los establecimientos educativos y para todos y todas las estudiantes, con respeto a la diversidad; flexibilidad curricular; mecanismos de información y de exigibilidad respecto al derecho a la educación; mecanismos de seguimiento y evaluación de resultados; capacidad de los organismos públicos responsables para actuar coordinadamente; recursos financieros y humanos disponibles; aplicación de medidas temporales de acción positiva hacia personas con discapacidad pertenecientes a sectores sociales con mayor riesgo de vulnerabilidad en sus derechos, tales como las mujeres, los pueblos originarios, etc.

Sobre la base de todo lo informado por los Estados, se realiza el siguiente diagnóstico del cumplimiento de los componentes que garantizan los derechos que el artículo 24 de la CDPD reconoce a las personas con discapacidad, en las políticas educativas de los Estados.

5.3.1 Datos disponibles sobre la población con discapacidad en América Latina y nivel de desagregación

Considerando el momento del levantamiento de la información, resalta la dispersión temporal de los datos en torno a un intervalo comparativo de 10 años, entre 2006 a 2016, lo que depara cierta dificultad para el análisis comparativo. Los datos más actualizados son aquellos originados en encuestas, como en los casos de Chile, Colombia, Ecuador y El Salvador (2015-2016), además de Perú (2012) y República Dominicana (2013), con encuestas menos recientes. Otro grupo de países, como Brasil, Costa Rica, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, recopilan datos censales que fueron obtenidos hace al menos 5 años (2010 a 2013). En el caso de Guatemala y Panamá presentan datos obtenidos de encuestas realizadas hace más 10 años. De esta forma y como se puede observar en la Tabla N° 3, existe una acusada variación temporal en la procedencia de la información.

Tabla N° 3
Fuentes disponibles sobre población con discapacidad en América Latina, según países

PAÍSES	AÑO	FUENTES
Brasil	2010	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)- 2010.
Chile	2015	ENDISC (Estudio Nacional de la Discapacidad)- 2015, Ministerio de Desarrollo Social.
Colombia	2016	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)/ Ministerio de Educación, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).
Costa Rica	2011	Censo Nacional de Población y Vivienda 2011, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC).
Ecuador	2016	Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS)- 2016.
El Salvador	2015	Encuesta Nac. de Personas con Discapacidad 2015, Consejo Nacional de Atención Integral a la Persona con Discapacidad (CONAIPD).
Guatemala	2005	ENDIS (Encuesta Nacional de Discapacidad)- 2005. 1a Encuesta Nacional de Discapacidad. INE (Instituto Nacional de Estadística).
México	2010	Censo de Población y Vivienda 2010, Insti. Nacional de Estadística y Geografía
Panamá	2006	PENDIS (Estudio sobre la Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad en la República de Panamá)- 2006. 1a Encuesta Nacional sobre la Prevalencia de la Discapacidad.
Paraguay	2012	Censo Nacional de Población y Vivienda 2012. DGEEC (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos).
Perú	2012	Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad. 2012. INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática).
República Dominicana	2013	Encuesta Nacional de hogares de propósitos múltiples 2013. ONE (Oficina Nacional de Estadística).

Uruguay	2011	Censo 2011. INE(Instituto Nacional de Estadística).
---------	------	---

Elaboración propia

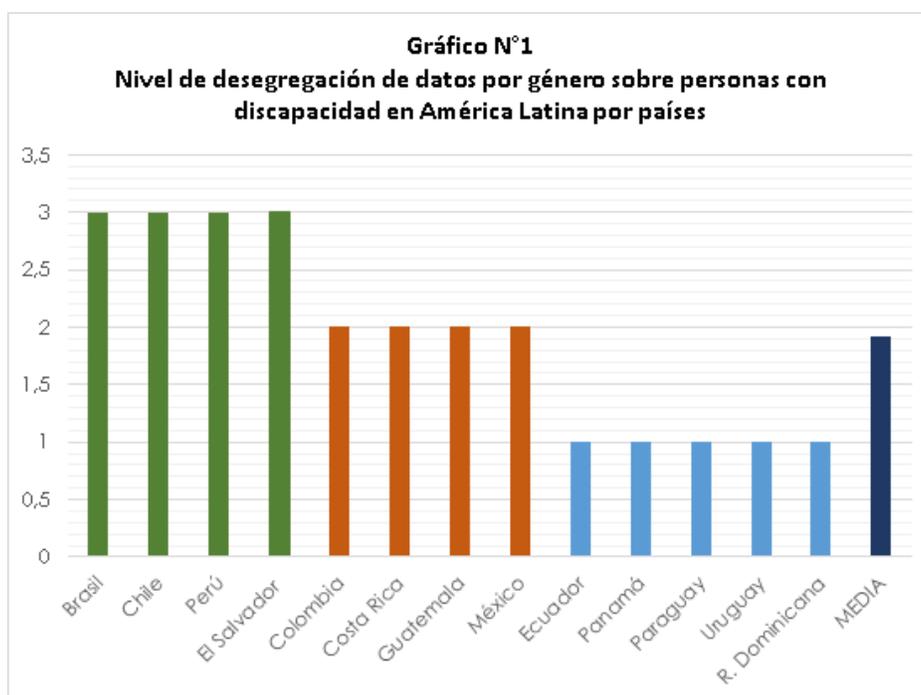
Sin perjuicio del diverso origen y antigüedad de los datos oficiales que ha presentado cada país, de la muestra se obtiene que alrededor del 8,5% de la población latinoamericana es discapacitada, siendo mayor su prevalencia en las mujeres (4,5%) que en los hombres (4%). Se advierte que esta información contrasta con la ofrecida por el Banco Mundial (2011), que cifró a la población con discapacidad a nivel mundial en 15%, y también con la ofrecida por la CEPAL en 2009, que la situaba en alrededor de un 12%.

Otra característica destacable en las cifras sobre discapacidad en la Región, guarda relación con la variación entre países, lo que se debería a la ausencia de un criterio común para conceptualizar, observar y cuantificar la discapacidad. Así, Brasil sería el país con un mayor porcentaje de población discapacitada, pues una de cada cinco personas presentaría algún tipo de discapacidad. Estos datos contrastan, por ejemplo, con los porcentajes de discapacidad sobre el total de población que presentan Ecuador con un 3%, Guatemala con un 3,7% y México con un 4%.

Las diferencias que se advierten en la distribución de la población con discapacidad pueden obedecer a distintas causas. Además de la ya enunciada posibilidad de carencia de un criterio uniforme para conceptualizar, observar y cuantificar la discapacidad, se constata como tendencia que la información que proviene de los censos arroja porcentajes más altos de discapacidad que aquella que se origina en encuestas.

También se puede observar que aquellos países que han sufrido en los últimos veinte años situaciones de conflicto interno, con altos índices de violencia no presentan los más altos índices de personas con discapacidad, de modo que la hipótesis de subregistro cobra importancia. La variable género, es decir el registro de información estadística diferenciada para hombres y mujeres con discapacidad, no está suficientemente incorporada. Cuatro países -Brasil, Chile, El Salvador y Perú- presentan todos sus datos desagregados por género; hay países que aún no incorporan suficientemente esta variable, como Colombia, Costa Rica, Guatemala y México; y el resto de los países de la muestra presenta insuficiente registro o ausencia de indicadores de género y discapacidad.

Los países que utilizan las encuestas como fuente suelen presentar una mayor desagregación de datos de la variable género.



Elaboración propia

La información proporcionada sobre la distribución de la población con discapacidad, según edad, presenta un buen registro en todos los países. No ocurre lo mismo cuando las variables se refieren a la distribución territorial, en relación con divisiones administrativas sub-nacionales como regiones o departamentos. En esta materia, las mayores carencias recaen sobre la distribución territorial según área urbana/rural, y la pertenencia a pueblos originarios. Tomando en cuenta el nivel de desagregación de la información proporcionada, los países que disponen de mayor información desagregada sobre estas variables son Perú, Brasil y Chile; en un nivel intermedio se encuentran Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá y Uruguay. Deberían actualizar y ampliar su información Paraguay y República Dominicana. En general, el nivel de desagregación de esta información presenta un nivel medio.

5.3.2 Mínimo social de la garantía del goce del derecho a la educación por las personas con discapacidad

Como se señaló en el capítulo que trata el marco teórico, se entiende por mínimo social aquel límite bajo el cual el Estado estaría incumpliendo un compromiso en materia de derechos humanos y, en relación con el derecho a la educación, ese mínimo social consiste en una educación universal, obligatoria y gratuita, al menos en el nivel de la enseñanza básica, de acuerdo lo dispone el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC).

En relación con la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, la misma norma establece que deben hacerse accesibles a todos, “por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”. Aquel mínimo social corresponde también, al goce del derecho a la educación por las personas con discapacidad, pero la CDPD, seguramente debido a la época de su aprobación es más exigente que el PIDESC, por cuanto su artículo 24.2.b establece que los Estados deben asegurar el acceso a la educación gratuita también al nivel de la enseñanza secundaria.

Este mínimo es, como señala el Relator Especial de Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, “la consecuencia lógica de la expresión ‘derechos’. En otras palabras, no habría justificación para elevar un reclamo, con todo lo que ello significa, si su contenido normativo es tan indeterminado que los que los alegan en realidad no tendrían ningún derecho. Siendo derecho debe dar lugar a un derecho mínimo absoluto, en ausencia del cual se debe considerar que el Estado viola sus obligaciones” (Philip Alston, 2006).

En relación con las personas con discapacidad, establecer el mínimo social para hacer efectivo el derecho a la educación sin discriminación, supone el reconocimiento jurídico positivo, sin el cual es imposible que se cumplan los componentes de disponibilidad (y asequibilidad) y exigibilidad del derecho sin discriminación.

En América Latina, todos los Estados son parte del Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (PIDESC) que reconoce, define y establece las pautas generales sobre el derecho a la educación. Asimismo, todas las Constituciones Políticas reconocen el derecho a la educación como derecho universal y, en la abrumadora mayoría de los Estados la garantía del derecho, en cuanto a su universalización y gratuidad en el sistema estatal, se extiende a los niveles de educación primario y medio. Si bien se observan variaciones por países, en promedio dicho reconocimiento alcanza a cubrir alrededor de 13 años de escolarización obligatoria. Como denominador común, todos los países reconocen como educación obligatoria y gratuita los niveles-pre-primario (5 años), el nivel primario (6 a 11 años) y el secundario bajo (12 a 14 años). Algunos países amplían la garantía por debajo de los cinco años y suelen establecer como límite la educación secundaria completa, hasta los 18 años.

En cuanto se refiere a las personas con necesidades especiales, todos los Estados latinoamericanos cuentan con un marco jurídico positivo que, en mayor o menor medida, permite la aplicación progresiva del artículo 24 de la CDPD. Esta Convención ha sido ratificada por todos los Estados, aunque Colombia y Cuba no han ratificado aún su Protocolo Adicional.

Si bien la mayoría de las Constituciones Políticas no incluyen una mención explícita a las personas con discapacidad como sujetos del derecho a la educación, casi todos los Estados abordan la materia en sus leyes generales de educación o sobre personas con discapacidad, estableciendo que la educación de estas personas debe ser parte de la educación regular,

aunque se constata que contadas legislaciones contemplan o promueven un sistema de educación inclusivo.

De todos modos, se puede concluir que existen en todos los Estados niveles de reconocimiento jurídico del derecho a la educación de las personas con discapacidad, que satisfacen el mínimo social para hacer posible su ejercicio.

Si bien existe en la región una base normativa que reconoce los derechos de las personas con discapacidad, se observan incoherencias entre las recientes leyes sobre discapacidad, que incorporan las pautas de la CDPD y algunas leyes educacionales, lo que evidencia la necesidad de armonizar estas normativas.

Se estima que uno de cada cuatro países latinoamericanos no dispone de una articulación coherente entre ambos tipos de normativa, que recoja el patrón de los derechos humanos.

El marco normativo sobre educación de personas con discapacidad en la región, confiere la responsabilidad institucional de la formulación y aplicación de las políticas públicas—a los Ministerios de Educación respectivos, contando casi todos los países con un ámbito institucional especializado en la materia, toda vez que esos ministerios disponen de direcciones o departamentos dedicados al seguimiento del proceso de educación inclusiva, que requiere de mecanismos importantes de coordinación con otros ministerios y servicios públicos.

De acuerdo con la normativa vigente y teniendo en cuenta que en casi todos los países existe una instancia rectora de las políticas públicas sobre las personas con discapacidad, cada Ministerio de Educación debiera coordinarse con aquella instancia, en la determinación y puesta en práctica de las políticas públicas. Esta coordinación no es suficientemente sistemática en, prácticamente, ningún país y es recurrente la insuficiencia de un trabajo coordinado entre las diferentes instancias estatales, así como la debilidad de los mecanismos de supervisión, en particular a nivel regional y local, donde se aprecia una menor institucionalidad educacional relacionada con las personas con discapacidad.

La existencia de una institucionalidad y su actuación dice relación con las dimensiones de accesibilidad y exigibilidad del derecho, pero además es una condición indispensable para que se cumpla el componente de disponibilidad del mismo, que supone, precisamente, la existencia de instituciones que ofrezcan a los titulares del derecho posibilidades ciertas de su ejercicio.

El cumplimiento del mínimo social de la garantía del goce del derecho a la educación supone, además del reconocimiento jurídico, el efectivo acceso a los niveles de educación normativamente reconocidos y políticas públicas con enfoque de derechos.

Es precisamente este segundo supuesto el que pareciera no cumplirse en el caso de las personas con discapacidad. Si bien la educación obligatoria de nivel primario está universalizada

y alcanza a cubrir casi a 9 de cada 10 niños y niñas de la región, aunque con algunos desequilibrios étnicos-culturales, de género y territoriales. Diversos informes señalan que el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, no está garantizado (Muñoz, 2009), pues existen importantes brechas en los niveles de educación obligatoria que se evidencian en altas tasas de analfabetismo y en altos índices de ausencia progresiva a la educación en todos los niveles.

En 2009, el Relator del derecho a la Educación señalaba que entre un 70% y un 80% de los niños y niñas con discapacidad en la Región no asistían a la escuela. Las barreras culturales expresadas en la discriminación se asociaban a factores estructurales del sistema educativo, como el diseño curricular, la formación docente, la infraestructura, los recursos disponibles, la falta de información y los débiles o inexistentes mecanismos de exigibilidad.

Tabla N° 4

Estimación de la población con discapacidad escolarizada en América Latina, en relación con los años de educación obligatoria, por países.

PAÍS	P. ESCOLARIZADA (%)	DURABILIDAD	EDAD EDUCACIÓN OBLIGATORIA
Brasil	38	14	4 a 17
Chile	63	13	5 a 17
Colombia	67	10	5 a 14
Costa Rica	60	11	4 a 14
Ecuador		14	4 a 17
El Salvador	58	12	4 a 15
Guatemala	47	12	4 a 15
México	69	15	3 a 17
Panamá	40	11	4 a 14
Paraguay		13	4 a 17
Perú	47	14	3 a 16
R. Dominicana		13	5 a 17
Uruguay	80	14	4 a 17
PROMEDIO	56,9	12,8	

Elaboración propia

En la mayor parte de los países, tampoco se han consolidado, políticas públicas inclusivas que establezcan lineamientos y objetivos claros, con fijación de recursos suficientes, medidas afirmativas y ajustes razonables que permitan la inclusión, en igualdad de condiciones, de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Específicamente, en cuanto a la garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad se observa la tendencia a mantener el acceso predominante a establecimientos de educación especial segregada, sin asegurar suficientemente el derecho a la educación inclusiva en los establecimientos de educación regulares.

Para poder garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se requiere no sólo coherencia normativa, sino además la elaboración y aplicación de políticas y proyectos a corto y medio plazo suficientemente coordinados territorial y sectorialmente, que incorporen acciones afirmativas para reducir las brechas en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad; las cuales deben ir acompañadas de metodologías de seguimiento y evaluación sistemáticas, además de la aplicación progresiva de ajustes razonables que garanticen la calidad, aumenten la retención y aseguren la promoción.

5.3.3 Accesibilidad del derecho a la educación de las personas con discapacidad

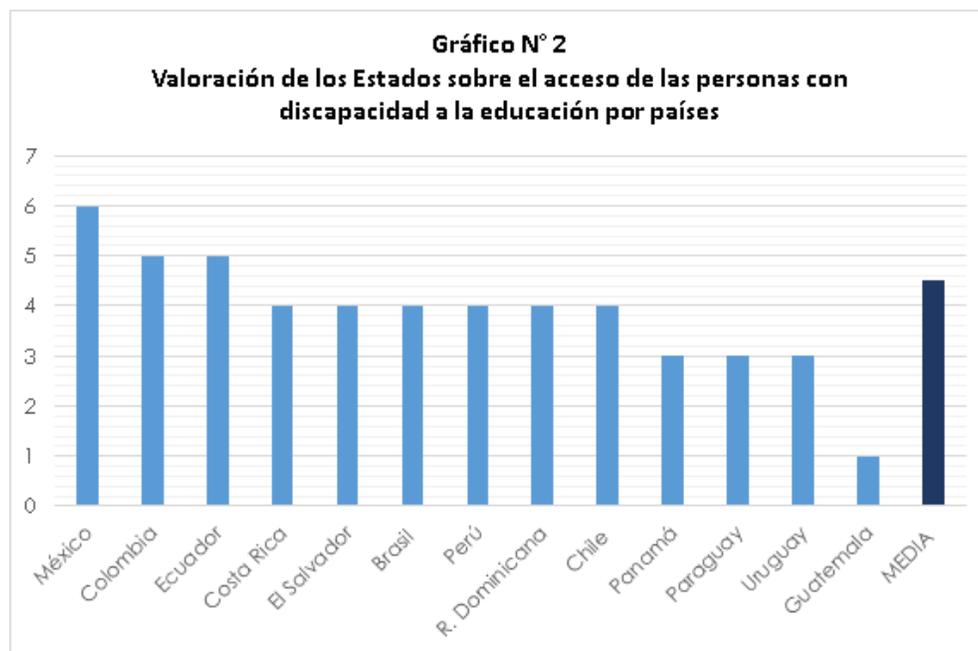
El artículo 24.2 de la CDPD establece que, al hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, los Estados Partes deberán asegurar la no exclusión de estas personas del sistema general de educación, en particular, de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad respectiva. En cuanto se refiere a la educación superior, el artículo 24.5 de la misma Convención señala que los Estados Partes asegurarán el “acceso general” de las personas con discapacidad a este nivel.

El análisis de la accesibilidad real se ha centrado en la participación de niños, niñas y jóvenes en edad escolar, en los niveles de educación obligatoria conforme a la normativa de cada país. El derecho a la educación se ha expandido en América Latina, al aumentar considerablemente la cobertura escolar y la ampliación de los niveles de educación obligatoria. Este hecho ha afectado también positivamente a las personas con discapacidad en edad escolar, que en la última década han incrementado su participación tanto en el sistema educativo general como en la educación especial.

Todos los Estados de la región han informado al CoDPD que se ha experimentado en los últimos años un aumento significativo de la matrícula en los niveles primario y secundario, pero respecto a la población con discapacidad y su distribución en la matrícula escolar no todos los países presentan estadísticas relativamente completas, desagregadas y actualizadas.

La apreciación de los propios Estados sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad se sitúa en un nivel medio, al alcanzar una puntuación de 4,5 entre un valor mínimo de 1 y un valor máximo de 7. Esta evaluación presenta diferencias significativa por

países, de modo que Guatemala, junto con Panamá, Paraguay y Uruguay, son los que evidencian los valores inferiores, considerando un nivel de accesibilidad bajo. En cambio, Colombia, Ecuador y México valoran positivamente los avances en accesibilidad y se perciben como aquellos con mayores avances. El resto de los países se sitúa en un nivel medio (puntuación 4), como en los casos de Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Perú y República Dominicana. En general, se advierte que en la mayoría de los países aumenta la participación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema de educación regular, aunque este aumento aún no se puede cuantificar por falta de información que permita comparaciones en el tiempo.



Elaboración propia

Si bien es dificultoso el análisis cuantitativo de la participación de las personas con discapacidad en la educación regular, es decir la inclusión, debido a la insuficiente información y su dispersión temporal, para efectos comparativos se ha realizado una aproximación para tratar de establecer la brecha en la accesibilidad inclusiva, es decir, el porcentaje de personas con discapacidad en edad escolar que no participa del sistema regular de educación. Los países con mayor accesibilidad a la educación son también aquellos que presentan mayores niveles de inclusión educativa.

Con los datos proporcionados por todos los países, se ha realizado un cálculo estimativo, que registra que casi el 57% de niños, niñas y jóvenes con discapacidad participan en la educación regular, pero con una alta dispersión entre países y acusadas asimetrías en la distribución territorial, en cada país.

En la Región, salvo la República de Cuba, a pesar de observarse progresos en la educación inclusiva, los informes iniciales presentados al CoDPD evidencian una cantidad significativa de personas con discapacidad en edad escolar excluidas del sistema educativo nacional, con porcentajes de ausencia que oscilan entre un 20% y un 75%. Este déficit se acentúa notablemente en la educación media, alcanzando porcentajes por sobre un 70%.

La estimación sobre los 13 países latinoamericanos que conforman la muestra de estudio señala que, como promedio, algo más de 4 de cada 10 niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina no participa de la educación obligatoria general, por lo que la brecha en la garantía del derecho a la educación se situaría en alrededor de un 45%. En todo caso, la variación por países es muy acusada, y en la muestra estudiada serían Chile, Colombia, México y Uruguay los que presentan niveles más altos de educación inclusiva.

Se percibe, de acuerdo a los datos disponibles, que en los países de la región los bajos índices de acceso de las personas con discapacidad a la enseñanza básica y media afectan principalmente a las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y los pueblos originarios.

En cuanto a la relación entre género y discapacidad en la educación, se observa que la participación de niñas y mujeres en la educación obligatoria es menor que la de niños y hombres, lo que se evidencia como una realidad muy homogénea en los países de la muestra. Según la variable género, de cada 10 estudiantes con discapacidad, 6 son niños y 4 niñas, relación que responde en mayor medida a la realidad de la educación básica que a los niveles más altos, como el secundario o el universitario. La desigualdad en el acceso al derecho a la educación da cuenta de la situación de mayor vulnerabilidad a la que están expuestas las niñas, a pesar de lo cual no se ha recibido información de ninguna experiencia que incluya la adopción de medidas de acción positiva dirigidas a incrementar la participación de niñas y jóvenes en la educación, o a atender esta discriminación, según recomiendan la CEDAW y la CDPD.

En suma, pese al unánime reconocimiento jurídico del derecho a la educación y del cumplimiento del mínimo social de la garantía del goce del derecho a la educación, la realidad indica que un porcentaje importante de la población con discapacidad se encuentra excluido de la enseñanza primaria y secundaria, afectando la accesibilidad del sistema educacional para garantizar el ejercicio del derecho.

La situación de exclusión que afecta a los niveles educacionales primario y secundario se agrava notablemente en el nivel de la educación superior, que en la mayor parte de los países no está garantizada como obligación del Estado. Según nos indican los datos disponibles, que son más pobres que los referentes a los otros niveles educacionales, salvo el caso excepcional de Cuba, el porcentaje de personas con discapacidad que accede a los centros de educación superior es, en la gran mayoría de los países, bajísimo, particularmente en las áreas rurales y respecto a las mujeres, no superando porcentajes de un dígito. Varios países desarrollan actualmente

encomiables esfuerzos por superar esta objetiva situación de discriminación, mediante la generación de redes de apoyo a la eliminación de barreras y a programas de becas.

Como se ha señalado, la accesibilidad constituye un elemento básico para la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales. En relación al derecho a la educación de las personas con discapacidad, este se plasma, material y económicamente, de acuerdo al artículo 24 de la CDPD, en la obligación de los Estados Partes de asegurar la no exclusión de las personas con discapacidad del sistema general de educación, en particular de la enseñanza primaria y secundaria, prohibiéndose toda discriminación en razón de su vulnerabilidad.

El estudio nos da cuenta de que en la región se ha progresado lentamente, observando como un grupo importante y reducido de países, 1 de cada 4 presentan avances significativos en el acceso a la educación, según el indicador de matrícula, principalmente en el nivel primario y en menor medida en la educación secundaria, lo cual marca una tendencia progresiva.

Asimismo, se observa que en la gran mayoría de los países los Estados han realizado esfuerzos sostenidos hacia el fortalecimiento de la educación inclusiva.

Sin embargo, salvo la República de Cuba y esa gran mayoría que ha realizado esfuerzos para aumentar moderadamente la oferta de atención directa a las personas con discapacidad, aún existe un porcentaje significativo de estas personas -especialmente mujeres, habitantes de zonas rurales y perteneciente a pueblos originarios - excluidas del sistema educativo, en particular de la educación media, situación que se agrava notablemente en el nivel superior, lo cual indica que la concurrencia actual de este componente es sólo parcial.

Todo ello se traduce en que, prácticamente, ningún país dispone de una cantidad adecuada de establecimientos para garantizar la educación inclusiva de manera efectiva, persistiendo en todos los sistemas el predominio cuantitativo de las denominadas “escuelas especiales”.

5.3.4 Durabilidad, adaptabilidad y disponibilidad

Para dar cumplimiento al artículo 24 de la CDPD, no es suficiente con garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad a la educación obligatoria, sino que, además, se debe asegurar la permanencia y la retención de los educandos en todos los niveles. Tal es el componente de durabilidad, para cuya concurrencia se requiere también de la adopción de medidas denominadas “ajustes razonables”, en resguardo del principio de no discriminación y de la concurrencia del componente adaptabilidad en el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Estos requisitos dependen, a su vez, de la disponibilidad de los recursos para hacer efectivo este derecho y su cumplimiento constituye uno de los principales retos de todos los Estados de la región.

En América Latina se ha avanzado sustancialmente en la ampliación del derecho a la educación, como se refleja en la educación obligatoria para niños, niñas y jóvenes, que contempla un promedio de casi 13 años de escolarización, que abarcan la educación inicial, básica y media, con la tendencia a uniformarse entre los diferentes países. Sin embargo, este impulso no ha alcanzado suficientemente a las personas con discapacidad, evidenciando una brecha entre lo declarado y lo implementado en relación al derecho a la educación inclusiva, la cual es más acusada en el caso de las niñas y las mujeres.

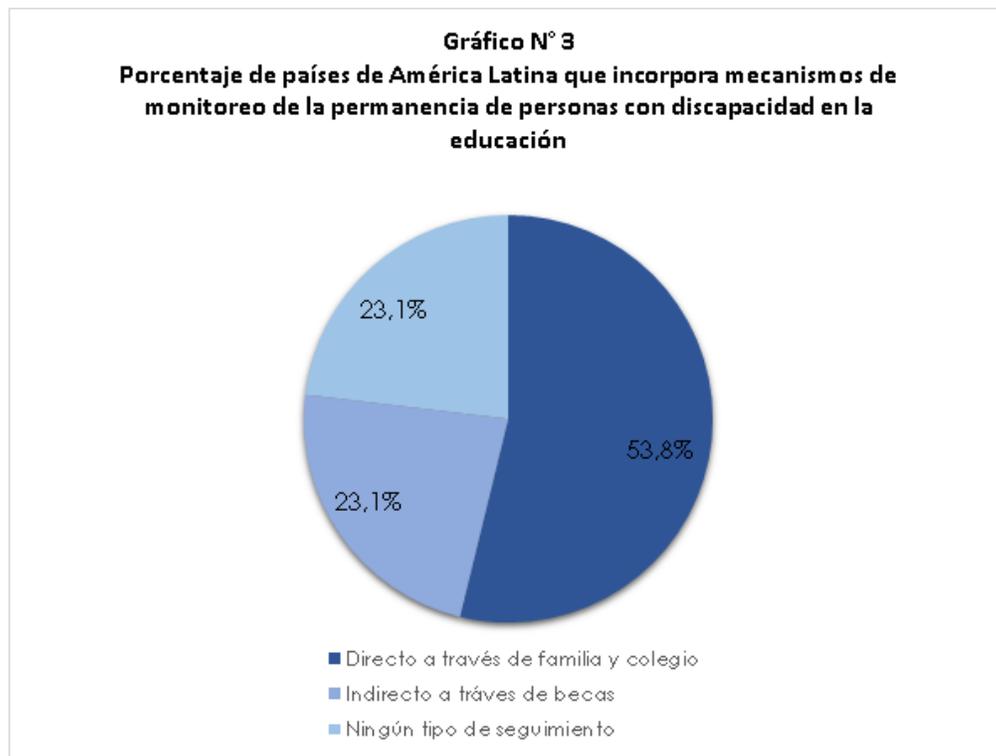
Además, pese a los esfuerzos de los Estados por ampliar la educación obligatoria, no existe correspondencia entre tales esfuerzos y la disponibilidad de las instituciones regulares y sus programas para incluir a la población escolar con discapacidad, lo cual obviamente afecta también la durabilidad de los estudios y perjudica la permanencia de los y las estudiantes. Si bien no se dispone de una cuantificación actualizada sobre los años promedio de estudio de las personas con discapacidad por países, se puede constatar que cuentan con menos años que el conjunto de la población (Muñoz, 2009 y Banco Mundial, 2011) y que los porcentajes de inasistencia se incrementan hasta superar el 40% en la educación media (Samaniego, 2009), según se desprende de los informes presentados por los Estados Partes de la región al CoDPD.

El aseguramiento de la permanencia de los y las estudiantes con necesidades especiales se encuentra también en relación de dependencia con la adaptabilidad, que se obtiene, entre otros medios, por la implementación de los “ajustes razonables” en todos los niveles de educación obligatoria. Si bien los Estados mencionan la necesidad de aplicar este tipo de mecanismos para lograr la retención escolar, en general, se observa una carencia de ellos en las políticas y planes nacionales de seguimiento, evaluación y retención continua de los y las estudiantes con discapacidad.

En cuanto a los avances en la disponibilidad para incluir a la población escolar con discapacidad en el sistema general, en la mayoría de los países no se han establecido mecanismos para realizar monitoreo, evaluaciones o seguimiento sistemático de resultados o cumplimiento de metas. Ello genera un vacío de información respecto a los obstáculos reales para garantizar el derecho a la educación y los remediales que se debiesen instalar. La mayoría de los países declaran no tener mecanismos de seguimiento y evaluación sobre los avances en la educación inclusiva. Así lo declaran 6 de cada 10 países de la región. Los países que han dispuesto medios y procesos de monitoreo y seguimiento regular son Brasil, Costa Rica y Ecuador.

En cuanto a la durabilidad, existen mecanismos con indicadores que permiten observar el acceso, permanencia y logros de las personas con discapacidad en Brasil, a través del censo escolar que se elabora anualmente; Costa Rica y República Dominicana, mediante el seguimiento que se hace a través de las familias; Ecuador en los propios colegios y a través del sistema de becas; y Perú, mediante el instructivo “compromiso con la gestión escolar”.

De la información obtenida se desprenden dos conclusiones. La primera es la ausencia, en la mayor parte de los países, de medidas específicas y eficaces de retención de estudiantes con discapacidad en el sistema escolar. La segunda conclusión es que cuando se aplican mecanismos de retención, en la mayoría de los casos estos son insuficientes o imprecisos en su formulación, registro y aplicación, o bien no son susceptibles de evaluación de sus resultados.



Elaboración propia

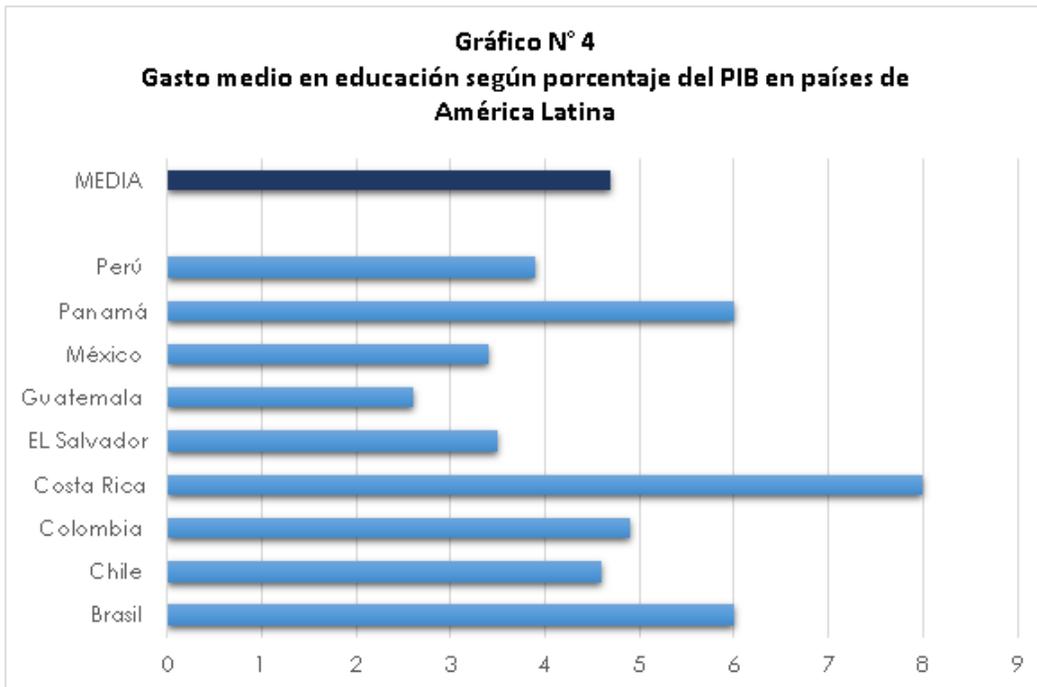
En cuanto a la adaptabilidad, la aplicación de “ajustes razonables”, que requiere disponer de recursos económicos, determina que la observación del presupuesto destinado a la educación en general, y en particular a la educación inclusiva de personas con discapacidad en los niveles de educación obligatoria, resulta de sumo interés.

Tabla N° 6: Presupuesto destinado a Educación medido en porcentaje de PIB y presupuesto destinado a educación inclusiva sobre el total del PIB, por países

PAÍS	PRESUPUESTO (% PIB)	PRESUPUESTO EDUCACIÓN INCLUSIVA (% SOBRE EL TOTAL DEL PIB)
Brasil	6	-
Chile	4,6	-
Colombia	4,9	0,3
Costa Rica	8	8,9
Ecuador	5	-
El Salvador	3,5	1
Guatemala	2,6	-
México	3,4	-
Panamá	6	0,4
Paraguay	4,5	-
Perú	3,9	0,7
R. Dom.	4	0,2
Uruguay	-	-
Promedio	4,7	1,9

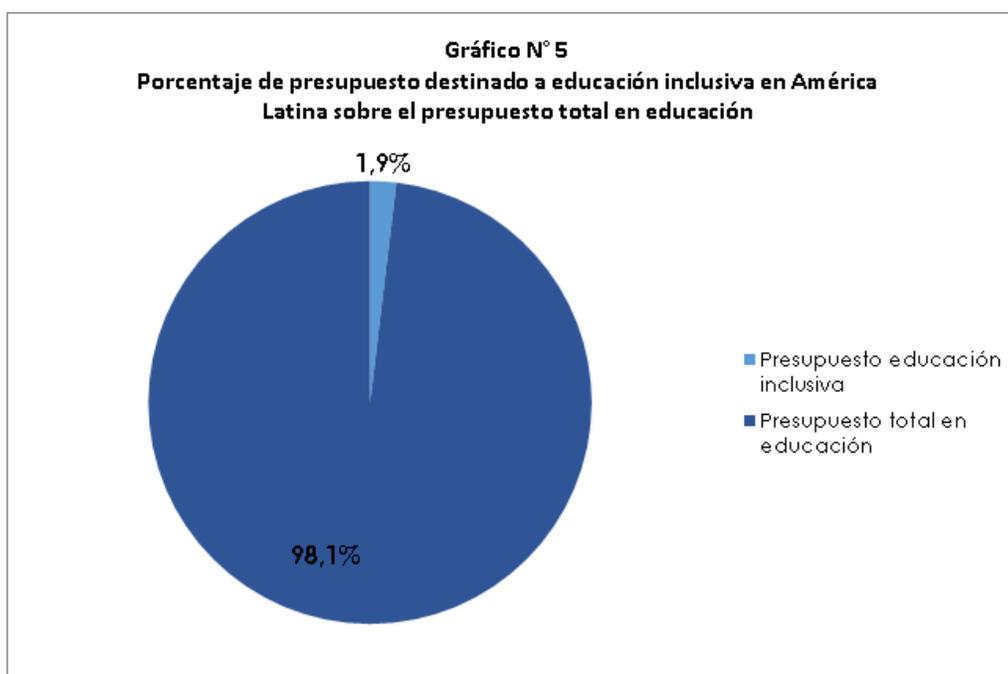
Elaboración propia

El gasto medio en Educación, según porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), se puede considerar bajo, pues se sitúa en torno al 5% del PIB, para los 13 países que conforman la muestra. No obstante, se aprecian variaciones significativas por país que fluctúan entre un 2,6% en Guatemala, hasta un 8% en Costa Rica.



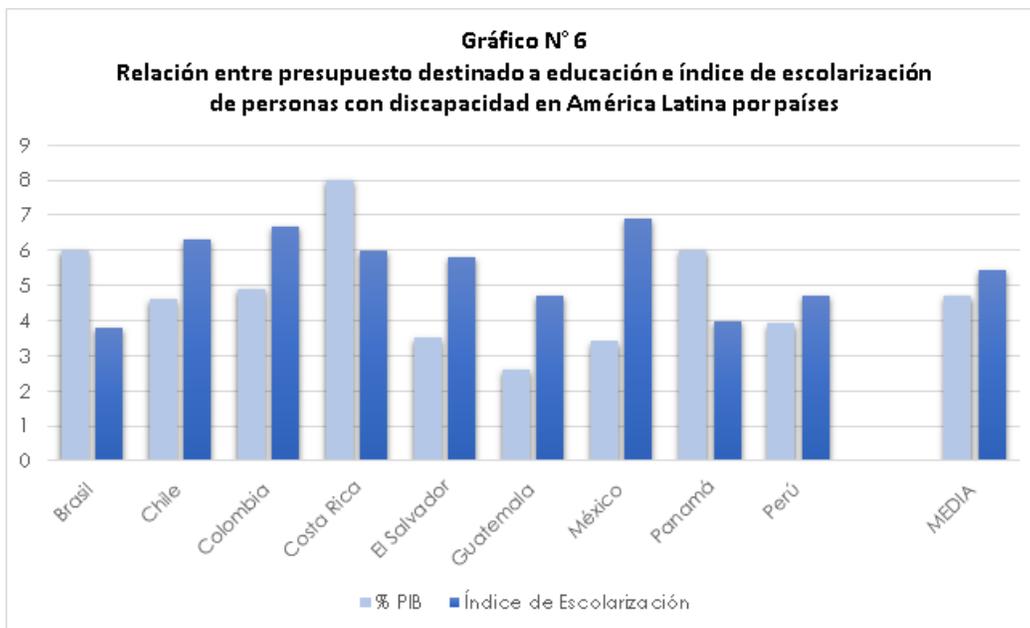
Elaboración propia

Si se consideran los recursos económicos disponibles para la educación inclusiva y, específicamente, para la educación dirigida a personas con necesidades educativas especiales se aprecia que no todos los países disponen de información desagregada del presupuesto total. La mitad de los países de la muestra, según se refleja en la Tabla N° 6, registran el porcentaje del presupuesto general en educación destinado a la educación inclusiva de aquellas personas, que se sitúa como promedio por debajo del 1% del presupuesto total de educación, salvo en el caso de Costa Rica, que destina a la educación inclusiva casi un 9% del presupuesto total disponible para educación. En suma, se estima que, en América Latina, los recursos financieros destinados a la educación inclusiva de personas con discapacidad no superan el 2% del presupuesto total en educación.



Elaboración propia

El presupuesto es un factor importante para avanzar en garantizar la educación inclusiva de las personas con discapacidad. En el Gráfico N° 6, se muestra la correlación entre el presupuesto como porcentaje del PIB y el índice de escolaridad establecido para las personas con discapacidad por país. Esta correlación es negativa, en el sentido de que un mayor presupuesto para la educación general no garantiza necesariamente una mayor participación de las personas con discapacidad en la educación, de modo que el aseguramiento de la educación inclusiva exige la concurrencia adicional de otros factores, específicamente, en el orden fiscal, partidas específicamente destinadas a tal finalidad. En todo caso, el esfuerzo de las autoridades educacionales por aumentar los índices de escolaridad de las personas con discapacidad ha sido notorio y se sitúa por encima de la disponibilidad de recursos económicos.



Elaboración propia

5.3.5 Calidad de la educación inclusiva para personas con discapacidad

La calidad es un factor importante en la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales. En este caso, la calidad de la educación que se brinda a las personas con discapacidad, para un mejor aprendizaje y desarrollo personal, con respeto a sus necesidades especiales, es también una dimensión cuyo desarrollo es sólo incipiente en los países de la región.

La calidad, en general, se asimila al valor que se le imprime a una acción en relación con sus objetivos y, en el caso de la educación, que se inscribe en un sistema complejo, consiste en lograr que el proceso formativo permita que las personas adquieran y desarrollen capacidades para integrarse y contribuir al desarrollo de su comunidad, es decir, se refiere a la capacidad del propio sistema para responder a las necesidades diversas de los estudiantes (Samaniego, 2011). Por esta razón, ya hemos dicho que el componente calidad se encuentra muy relacionado con la adaptabilidad y la aceptabilidad.

En prácticamente todos los países de la región, la legislación educacional contiene el compromiso estatal con una educación de calidad, de forma que los Estados están obligados a proporcionar suficientes elementos que aseguren esta dimensión, implementando programas y medidas como respuesta educativa que ha de prestarse también a los y las estudiantes con NEE. En los informes presentados por los Estados al CoDPD no se dimensiona suficientemente el alcance y efectividad de esos planes y medidas.

En general, la información disponible da cuenta de un generalizado estado de nivel medio-bajo, respecto a la dimensión de la calidad de la educación para las personas con discapacidad, en el sistema general de educación.

Para el análisis más detallado de la calidad de la educación de las personas con discapacidad se tiene en cuenta cuatro elementos que, en su conjunto, contienen esta dimensión:

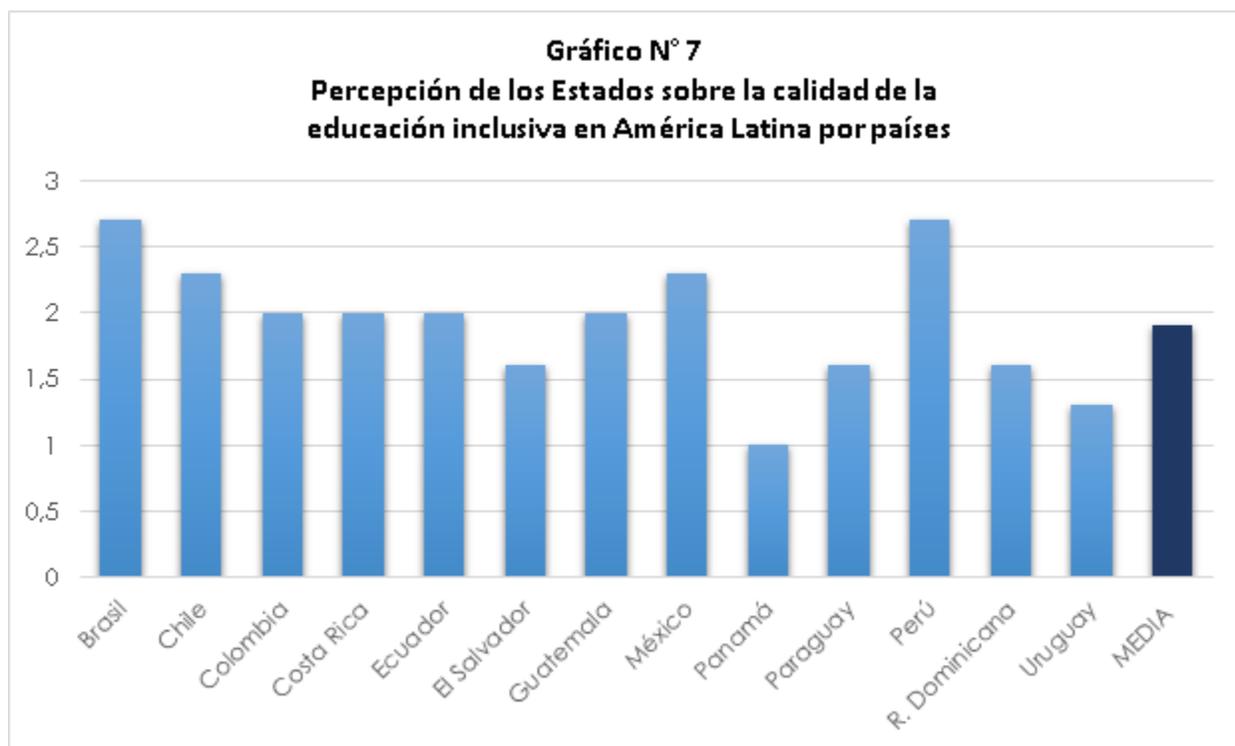
- 1.** Oferta de educación inclusiva en los centros regulares de los niveles de educación obligatoria. En relación con la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se advierte que cuatro países de los trece que conforman la muestra constituida por el cuestionario utilizado en este trabajo valoran que la oferta es suficiente y que el Estado, además, garantiza la inclusión en establecimientos públicos. Estos estados son Brasil, Chile, Costa Rica y Panamá. El resto de los países valora que no se cuenta con una oferta suficiente, en los establecimientos regulares, para el acceso a la educación inclusiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- 2.** Adecuación de los espacios educativos a las personas con discapacidad. El acceso a la educación general de las personas con discapacidad está fuertemente condicionado por la necesidad de adaptar los espacios (salas, baños, comedores, rampas, laboratorios, aceras, transporte) a sus características. Todos los Estados cuentan con regulaciones

específicas sobre accesibilidad a espacios públicos y un grupo numeroso impulsa iniciativas importantes para afrontar este desafío. Sin embargo, ninguno de ellos cumple en un grado relevante la obligación de asegurar aquellos ajustes razonables personalizados a que se refiere el artículo 24 de la CDPD, lo cual se explica por el estado inicial de transición hacia un sistema inclusivo, por las insuficiencias financieras y, también, en algunos casos, por falencias políticas y de gestión. Este aspecto presenta un contraste permanente, en todos los países, entre establecimientos antiguos y nuevos, siendo estos últimos los que cumplen con los requerimientos para la educación inclusiva. En casi todos los países se está en proceso de adecuación de los colegios y la mayoría considera que la infraestructura presenta un nivel de adecuación media, excepto Guatemala y Uruguay, cuyos informantes declaran que los establecimientos educacionales no están adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad siendo inadecuados para acogerlas. En suma, en general, la concurrencia actual del componente de adaptabilidad, estrechamente correlacionado con la calidad, es baja.

- 3.** La formación y preparación de los docentes. La formación de los/as profesores/as constituye un requisito imprescindible de la calidad de la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Las opiniones aportadas por los Estados son variadas, pero evidencian un notable avance en la formación y capacitación de profesionales de la educación. En un grupo de países destaca el número de programas formativos en educación especial y en educación inclusiva, que abarcan desde la formación inicial hasta el postgrado, incluyendo cursos de especialización y capacitación continua, impartidos fundamentalmente por instituciones públicas. Al respecto, destacan Brasil, Chile, Guatemala, México y Perú. En el resto de los países es necesario ampliar y fortalecer los distintos programas formativos y de especialización de los/as docentes, de tal forma que reciban una formación adecuada que les permita desempeñarse en la educación inclusiva.
- 4.** Implementación de evaluación diferenciada para atender necesidades educativas especiales. La evaluación diferencial requiere un diseño adaptado según las necesidades del educando en los distintos niveles. La evaluación diferenciada es un procedimiento pedagógico que permite al docente identificar los niveles de logro de aprendizajes curriculares que alcanzan aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Este mecanismo, que forma parte de los “ajustes razonables” y constituye una manifestación de adaptabilidad y flexibilidad curricular es valorado muy positivamente por casi todos los informantes de los países, pero solamente tres países, Brasil, Guatemala y Perú, declaran incorporar la evaluación diferencial regularmente, siguiendo pautas y *currícula* establecidos y protocolos definidos para atender las necesidades de las personas con discapacidad. El resto de los países manifiesta que aplica la evaluación diferencial de forma parcial y según criterios que dependen de los establecimientos educacionales. Tales son los casos de Chile, Colombia, Ecuador, México, República

Dominicana y Uruguay. Solamente dos países -El Salvador y Paraguay -han declarado que encuentran dificultades en la aplicación de la evaluación diferenciada.

En general, considerando la percepción de los Estados sobre la calidad de la educación de las personas con discapacidad en América Latina, respecto a los cuatro indicadores referidos más arriba (oferta, infraestructura, formación profesores y evaluación diferencial) se alcanza una puntuación media de 1,8 de un máximo de 3,0 lo que indica un nivel medio de percepción de la calidad, con notorias diferencias por países. Aquellos que perciben un mayor nivel de calidad son Perú, Brasil, México y Chile, como se expresa en el Gráfico N° 7.



Elaboración propia

De la información obtenida en los cuestionarios se pueden sacar las siguientes conclusiones. Si bien en casi todos los países se declara que existe una oferta suficiente para el acceso de personas con discapacidad a los establecimientos de educación regular, se evidencia que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, en su mayoría, no ingresan a establecimientos que cumplan con los mínimos estándares establecidos para el derecho a la educación inclusiva. En la mayoría de los países, son evidentes brechas en la accesibilidad de los grupos vulnerables según ingresos, pertenencia a pueblos originarios, ruralidad y género. Estos desequilibrios se relacionan con mecanismos de acceso, adaptación de espacios, docentes idóneos y disponibilidad de recursos didácticos y pedagógicos.

Las brechas que afectan a las personas con discapacidad son también acusadamente diferentes según el nivel educativo. La mayor matrícula se produce en el nivel básico, mientras la menor en el nivel inicial y en los niveles medios y superiores, percibiéndose también un acceso más restringido en la educación técnica de nivel medio, donde los déficit en la calidad de la educación inclusiva parecen aumentar (Samaniego, 2011).

La garantía del derecho a la educación de calidad se ve afectada por otras barreras que se pueden observar en relación a los cuatro indicadores precedentemente utilizados. Las posibilidades de acceso, que constituyen el presupuesto inicial de la calidad mejoran cuando se supera un elemento disuasivo importante como es la inadecuación de los espacios y la infraestructura de los establecimientos escolares. En la mayoría de los países de la región existe una regulación legal para la adecuación de los establecimientos colegios a la cual no necesariamente se da cumplimiento en toda su extensión.

Otra barrera está relacionada con la adecuada formación y dotación de profesores y profesionales dedicados a la educación que puedan atender las necesidades específicas de las personas con discapacidad. Se observa que la mayoría de los programas de especialización, especialmente los postgrados, se encuentran más enfocados en la educación especial que en la educación inclusiva y la formación en educación inclusiva de los educadores a nivel de pregrado parece ser insuficiente. Todo lo cual se traduce en que, prácticamente, ningún país dispone de una cantidad adecuada de establecimientos públicos para garantizar la educación inclusiva de manera efectiva, persistiendo el predominio cuantitativo de las denominadas “escuelas especiales”.

La evaluación diferenciada, contemplada como una adecuación curricular regulada por distintos instrumentos normativos de los Ministerios de Educación, es reconocida y se asume como muy difundida e integrada en los currículos, pero se aplica según los criterios de los docentes o de los colegios para interpretar los reglamentos de evaluación.

Por último, la aplicación adecuaciones en materia de infraestructura, formación y capacitación de docentes, y adaptación y flexibilidad curricular - tres áreas fundamentales para fortalecer la calidad de la educación de las personas con discapacidad- ha experimentado avances lentos.

5.3.6 Disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos para la educación inclusiva de las personas con discapacidad

El reconocimiento jurídico, por todos los Estados de Latinoamérica, del derecho a la educación de las personas con discapacidad y la existencia de una institucionalidad llamada a hacerlo efectivo es un factor positivo para avanzar en la educación inclusiva. Favorece también la disponibilidad del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad que un

grupo importante de Estados haya diseñado políticas nacionales para la atención de estas personas, que contemplan su inclusión en la educación general, principalmente en el nivel básico y medio, lo cual conlleva un moderado aumento de la cantidad de establecimientos públicos disponibles para tal finalidad.

Los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y el apoyo a las necesidades especiales de estos educandos, la adecuación didáctica y tecnológica a las mismas necesidades y la accesibilidad de los espacios públicos, también corresponden a obligaciones estatales directamente relacionadas con este componente del derecho, que alude a la garantía de respuesta estatal a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, para la satisfacción de necesidades específicas.

De los informes sobre los avances de los derechos humanos de las personas con discapacidad presentados por los Estados Partes al CoDPD se extrae que menos de la mitad de los países declaran progresos importantes en la adecuación de recursos didácticos y pedagógicos adaptados a las personas con discapacidad, así como en la incorporación de recursos tecnológicos que den respuestas oportunas e innovadoras para su aprendizaje, en establecimientos de educación regular. Esta situación, si bien aparentemente es un avance insuficiente, indica que se está actuando en la dirección de incorporar medios y recursos para mejorar la inclusión en la educación general.

En el análisis de la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la educación de personas con discapacidad destacan dos consideraciones: a) la disponibilidad de estos recursos es insuficiente para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con necesidades educativas especiales; y b) se aprecia una acusada disparidad por países. En efecto, los niveles más altos de disponibilidad-de recursos de este tipo en la educación de las personas con discapacidad se encuentran en Brasil, Chile, México y Uruguay.

Las mayores necesidades detectadas respecto a la educación de las personas con discapacidad se concentran en los recursos didácticos y pedagógicos, pues recaen principalmente en la adecuación de las estrategias educativas y en la debilidad de los aspectos curriculares, mientras que en menor medida se menciona la necesidad de apoyo a los docentes en aula, formación inicial docente y capacitación de profesores en educación inclusiva.

Por su parte, los recursos tecnológicos de apoyo a la educación y adaptados a los distintos niveles de aprendizaje se han ido incorporando en los sistemas regulares. En general, un tercio de los países de la región manifiesta disponer de recursos tecnológicos adecuados y suficientes aplicados al aprendizaje de las personas con discapacidad, mientras que casi la mitad manifiestan un importante déficit en el acceso y uso de estos recursos. Los países que más han avanzado en la introducción y uso de estas herramientas para el aprendizaje son también aquellos que destacan por un mayor nivel en la disponibilidad de recursos didácticos adaptados, como Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay, que destacan en la incorporación de

tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y materiales didácticos. Hay países, como Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá, Paraguay y República Dominicana, que sólo requieren realizar un mayor esfuerzo en la utilización de estos recursos. Es importante destacar que aquellos países que disponen de un presupuesto más elevado destinado a la educación son los que muestran mayor disponibilidad de recursos tecnológicos y didácticos para la educación de personas con discapacidad.

En conclusión, ha habido avances significativos en la disponibilidad de materiales didácticos y de recursos tecnológicos en los establecimientos regulares de educación básica y media, factor que también favorece la introducción progresiva, aunque dispar, de ajustes razonables. Un factor que permitiría consolidar dichos avances consiste en fortalecer la coordinación entre los diferentes organismos que integran la institucionalidad involucrada.

El estado inicial de transición hacia un sistema inclusivo, las insuficiencias financieras y, también, en algunos casos, las falencias políticas y de gestión explican que todavía ninguno de los países cumpla en un grado relevante la obligación de asegurar todos los ajustes razonables.

5.3.7 Participación de la sociedad civil y de las personas con discapacidad en las decisiones sobre educación inclusiva

El nivel de participación de la sociedad civil y, en particular, de los educandos con discapacidad, en las decisiones que se adoptan sobre la educación inclusiva presenta diferencias significativas por países. En la mayoría de éstos se produce cierta contradicción entre la Ley de Educación y la Ley de Discapacidad, en lo relativo a los mecanismos de participación en la discusión y resolución sobre políticas públicas. Aunque la legislación sobre discapacidad es reciente en el tiempo y, en casi todos los casos, se adecua al contenido de la CDPD, esa falta de sincronía normativa con la legislación educacional provoca confusión respecto a la garantía del principio de participación.

No en todos los países de América Latina la legislación garantiza directamente la participación de las personas con discapacidad, en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas referidas al derecho a la educación inclusiva,—ni establece instancias formales de participación. En aquellos casos en que las leyes sobre discapacidad definen mecanismos de participación, éstos se ofrecen a las personas con discapacidad y a sus familias, pero no a otros integrantes de la sociedad civil.

Es importante destacar que desde la entrada en vigencia de la CDPD han aumentado significativamente las organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidad y que, merced a los esfuerzos de la sociedad civil, en todos los países se ha logrado la presencia de los involucrados en organismos que tratan

de las políticas sobre personas con discapacidad, a nivel nacional o local y, en menor medida, en los organismos incumbentes del área educacional. De este modo, se puede sostener que esta importante dimensión de la garantía del derecho ha ido creciendo permanentemente, aunque merece un mayor reconocimiento legislativo e institucional, mediante la creación de instancias de participación directamente relacionadas con el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, donde los titulares del derecho y las familias participen en la elaboración y aplicación de los programas y planes de educación inclusiva.

Las expresiones de participación en la educación son diversas, siendo muy comunes las mesas de trabajo y las comisiones, que se conforman de manera temporal y con carácter consultivo. Solamente declaran contar con algún mecanismo de participación permanente cuatro países de los que conforman la muestra, como son Brasil, Costa Rica, Guatemala y México. Otro grupo de países contempla espacios de participación específicos, por ejemplo, mecanismos de consulta como en los casos de Chile, El Salvador, Perú y Uruguay. En el resto de los países se observa que las instancias de participación no están suficientemente reguladas y tienen un carácter muy esporádico, como ocurre en Colombia, Ecuador, Panamá, Paraguay y República Dominicana.

La incorporación de las familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad se suele realizar en los establecimientos escolares en el marco de las normativas y reglamento de dichos establecimientos, pero sin instancias superiores de participación. Solamente dos países, Perú y República Dominicana, declaran que las familias participan en el seguimiento de los planes y prácticas educativas.

Aunque los mecanismos de participación de las personas con discapacidad en la política educativa de cada país de la región pueden considerarse débiles e insuficientes destacan iniciativas que se implementan en varios países. Así, en Brasil se declara la existencia de varias instancias de participación en todos los niveles, destacando especialmente la integración e implicación de la familia, a través de los consejos de los colegios, como también mecanismos de articulación con organizaciones de la sociedad civil, en la ejecución de las políticas educativas para personas con discapacidad.

En Chile hay otra modalidad de participación que contempla la consulta y la participación de las familias en mesas de trabajo y de diálogos temáticos, al interior del Ministerio de Educación. Costa Rica contempla la participación de las familias de personas con necesidades educativas especiales y de organizaciones de sociedad civil en el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva, como también la realización de procesos consultivos a través del Ministerio de Educación. En México, tal participación se realiza a través del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad y en los Consejos de Participación Social en la Educación. En Colombia, en cambio, no existen mecanismos explícitos de participación, salvo en los colegios.

En general, en América Latina, la mitad de los países contemplan mecanismos de participación explícitos establecidos para vincular a las familias de personas con necesidades educativas especiales con los colegios, lo que facilita la inclusión de las personas con discapacidad.

Pero la legislación no incorpora suficientemente la participación en planes sectoriales de educación, incluido un seguimiento y evaluación permanentes, ni contempla la convocatoria a consultas específicas a las personas con discapacidad, lo que permitiría una mayor efectividad de la política educativa.

5.3.8 Exigibilidad y derecho a la educación de las personas con discapacidad

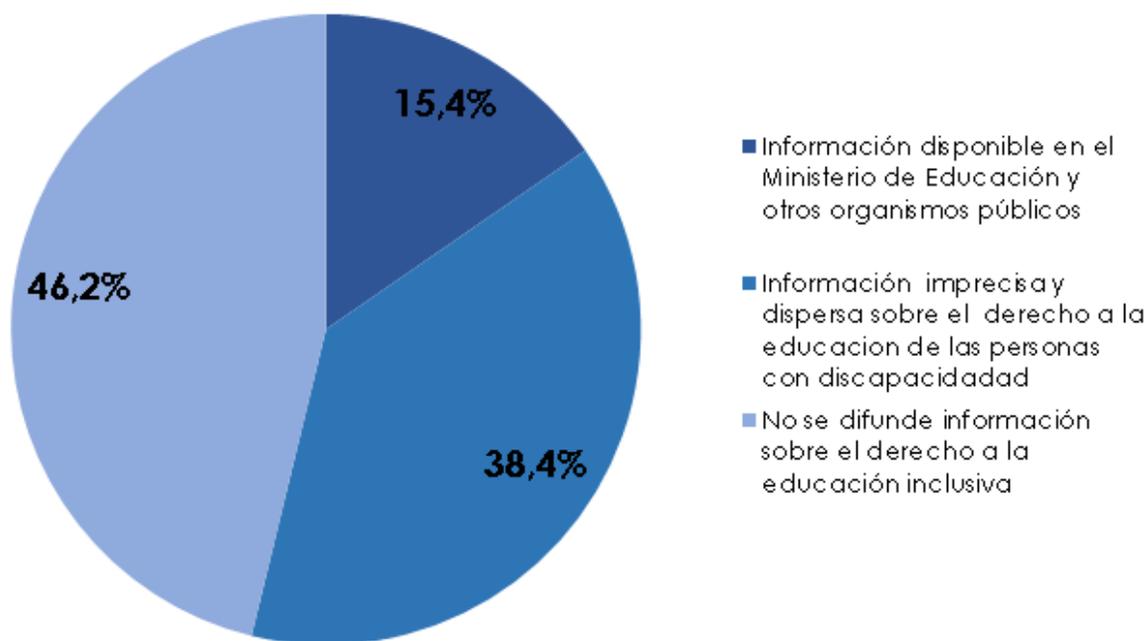
5.3.8.1 Mecanismos administrativos

Desde luego, la circunstancia que el orden jurídico de todos los países reconozca el derecho a la educación y, específicamente, este mismo derecho referido a las personas con discapacidad, la ratificación e incorporación al ordenamiento jurídico interno de la CDPD, así como la existencia de una institucionalidad, constituyen la base (mínimo social) para permitir que se haga efectiva la exigibilidad del derecho por sus titulares.

También ayuda a hacer posible dicha exigibilidad la vigencia, en varios países, de una legislación general sobre acceso a la información, que incluiría aquella sobre la educación inclusiva de las personas con necesidades especiales, y la existencia de mecanismos institucionales que establecen condiciones básicas de información sobre los distintos aspectos del derecho, especialmente en páginas web que indican cuáles son las instancias donde las personas pueden acudir. Cabría señalar además que las campañas de sensibilización sobre la implementación de políticas educacionales inclusivas que algunos Estados han impulsado han generado condiciones políticas propicias para que los titulares del derecho exijan su goce y ejercicio.

La exigibilidad de derechos está estrechamente vinculada al acceso a la información. Sobre el derecho a la educación de las personas con necesidades educativas especiales se aprecia una carencia importante respecto a su disponibilidad, lo que se traduce en las dificultades de las personas con discapacidad para recibir una información clara y oportuna que les permita la plena garantía de acceso a la educación. Solamente el 15,4% de los países cuenta con espacios de difusión de información claramente establecidos dirigidos a las personas con discapacidad, y casi la mitad no cuenta con mecanismos de difusión de información del derecho a la educación inclusiva. La desinformación es notoria respecto al derecho a la educación en la región.

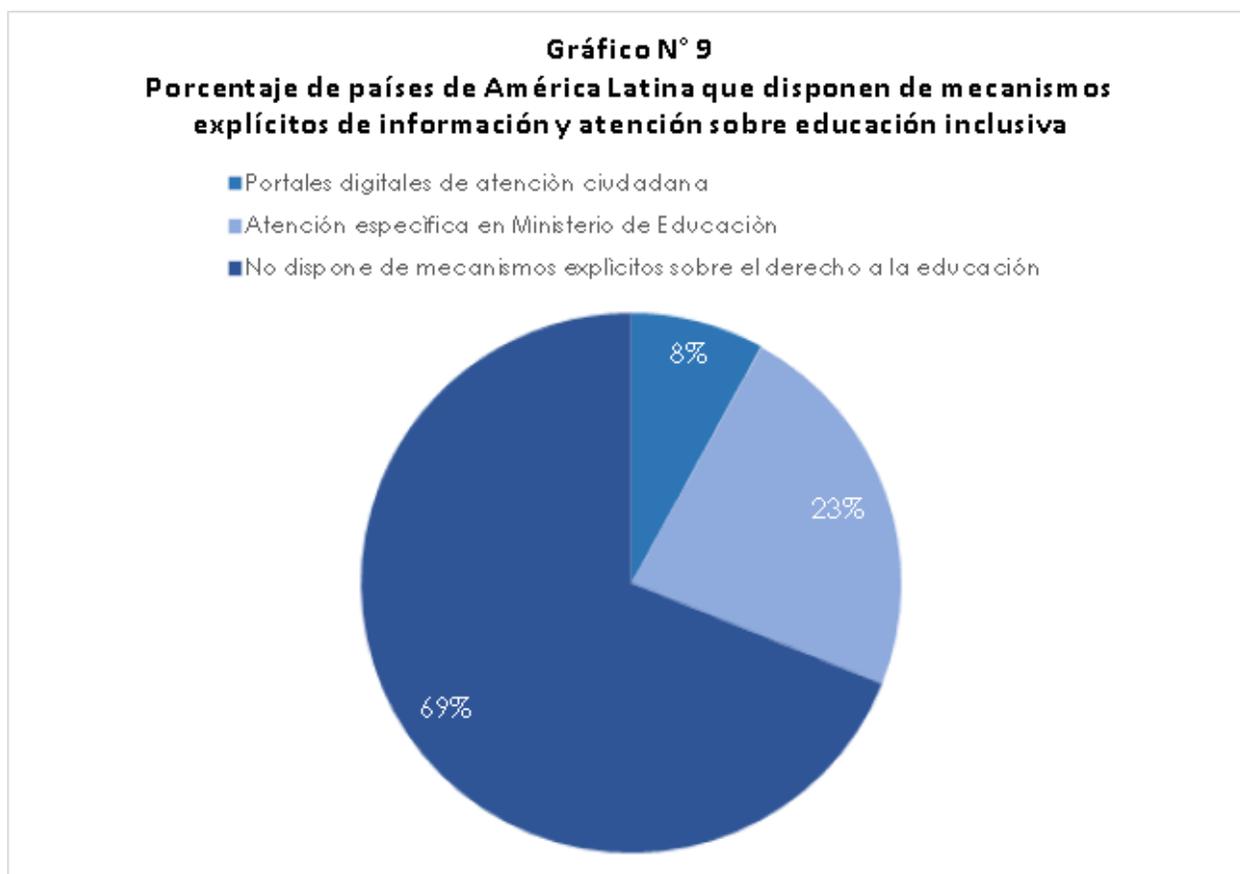
Gráfico N° 8
Información disponible sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad



Elaboración propia

La normativa vigente no es suficiente para garantizar la exigibilidad, más allá de la atención que se presta en los servicios públicos encargados, debido a que no se han establecido procedimientos formales y mecanismos de reclamación formales, informados, accesibles, transparentes y eficaces para implementar la educación inclusiva. Desde luego, se requiere, primero, asegurar mecanismos de difusión sobre el derecho a la educación para personas con discapacidad y establecer instancias de atención y reclamo para las denuncias sobre la vulneración de este derecho.

La exigibilidad del derecho a la educación es el componente menos desarrollado de la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Casi la mitad de los países de la región no han establecido canales de información sobre el ejercicio de este derecho ciudadano. En las páginas web de los servicios nacionales que atienden los derechos de las personas con discapacidad no aparece información explícita sobre el derecho a la educación, salvo para hacer mención a determinados trámites y concursos de obtención de becas de estudio; y en menos del 20% de las páginas web de los ministerios de educación aparece información directa sobre el derecho a la educación inclusiva de aquellas personas.



Elaboración propia

Asimismo, no se dispone de atención a los ciudadanos que requieran canales de información, reclamos o sugerencias sobre el cumplimiento del derecho a la educación. En general, todos los países requieren avanzar en el establecimiento de mecanismos de información, gestión de información y procedimientos de exigibilidad de ese derecho.

5.3.8.2 Antecedentes sobre demandas judiciales por educación inclusiva en América Latina. Análisis de casos.

Las leyes sobre derechos de personas con discapacidad, por regla general, no contemplan mecanismos de exigibilidad explícitos, por lo que en la mayoría de los casos, las personas afectadas reclaman la vulneración del derecho a través de acciones constitucionales referidas principalmente al derecho a la igualdad y la no discriminación y, sólo de manera secundaria, al

derecho a la educación. Estos mecanismos, generalmente, se consagran en las constituciones de todos los países estudiados.

En aquellos casos en que se contemplan mecanismos de exigibilidad en leyes especiales sobre inclusión o no discriminación de personas con discapacidad, éstos son bastante débiles. Por lo general, se establecen procedimientos poco claros sobre la forma de hacer efectivos los mecanismos de exigencia, aun cuando se suelen establecer multas como consecuencia de infracciones a la ley.

Por su parte, respecto de las sentencias de los tribunales nacionales, se debe distinguir entre aquellas que fallan el recurso contemplando sólo la normativa interna de sus países y aquellas que resuelven el problema de vulneración de derechos aplicando, además de la normativa interna, la CDPD. Se aprecia que ha existido un aumento lento, pero sostenido, de la incorporación de la CDPD en la argumentación de los tribunales y las cortes nacionales, para conceder los recursos interpuestos en esta materia.

En Chile, por ejemplo, en el caso “Teresa Alejandra Llantén Muñoz con Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región del Libertador Bernardo O’Higgins” (Corte de Apelaciones de Rancagua, ROL: 6069-2013), una madre dedujo un recurso de protección en favor de su hija con discapacidad auditiva permanente, frente a la cancelación de su matrícula para el año escolar 2014, por parte del Colegio Santa Teresa de Jesús de San Vicente. La decisión del establecimiento se basaba en el Ordinario N° 1040, de la SEREMI de Educación de la VI Región, por el cual el colegio debía efectuar las adecuaciones para atender a estudiantes con trastornos transitorios o como escuela especial de trastornos permanentes. Por razones económicas, la sostenedora del plantel decidió dedicarse a trastornos transitorios de lenguaje, excluyendo a un grupo de niños y niñas con discapacidad auditiva permanente que, hasta la fecha, cursaban sus estudios en dicho centro.

Al ser este centro el único establecimiento dedicado a educar a niños y niñas con trastornos del lenguaje en la comuna donde vivía Teresa Llantén y su hija, la Corte de Apelaciones de Rancagua concedió el recurso de protección, por considerar que la cancelación de la matrícula a esta niña constituía un acto arbitrario e ilegal que violaba sus derechos fundamentales de igualdad ante la ley y de educación.

En el caso “Rosselot Abu-Gosch Catalina Andrea con Escuela de Foto Arte de Chile” (Corte de Apelaciones de Santiago, ROL: 813-2010) la recurrente es una joven con discapacidad física usuaria de silla de ruedas, que en el año 2010 decide ingresar a estudiar a la “Escuela de Foto Arte”. Luego de solicitar matricularse en dicho establecimiento “el director del instituto le comunicó, vía telefónica, que no la aceptaría como alumna, pues debido a su condición física, la carrera de fotografía no era apta para ella y además porque el instituto no contaba con la infraestructura apropiada para recibirla”. La Corte de Apelaciones de Santiago acogió el recurso

de protección por considerar que este acto constituía una discriminación arbitraria en contra de la joven.

En Argentina, un joven licenciado en educación física interpuso una acción de amparo alegando que la universidad le negó sistemáticamente el ingreso a la carrera, entendiendo que ese accionar resultaba “discriminatorio y por ende, violatorio de sus derechos a la educación, a la igualdad y a la no discriminación”.

En la sentencia de 2013 del Juzgado Federal N° 2 en lo Civil, Comercial y Contencioso Administrativo de San Martín, se señaló que si bien la discapacidad que poseía el demandante le impedía realizar movimientos corporales, él podía caminar con bastones canadienses y manejar una computadora que le permitía desenvolverse, además de que nada impedía que pudiera tener un asistente para realizar ciertos ejercicios que no pudiera realizar de esta forma. La jueza señaló que consideraba que el accionante “resulta ser una persona cuyas cualidades han sido limitadamente examinadas por la Universidad demandada e interpretadas con concepciones restrictivas y no inclusivas conforme a todas las leyes nacionales e internacionales que ha suscripto la Argentina y que forman parte de nuestra Constitución Nacional”.

En Colombia, existe variada jurisprudencia que reconoce el derecho a la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. En una sentencia del año 2016 (Sentencia T-581/16), la Corte Constitucional colombiana concedió la acción de tutela de derechos fundamentales de una niña diagnosticada con epilepsia y síndrome de doble corteza cerebral que se encontraba pre-matriculada en el Colegio República de Bolivia, donde no se le renovó matrícula para el año escolar 2015, sin expresión de causa. La niña necesitaba apoyo permanente y el colegio argumentó que sólo atendían a personas con discapacidad cognitiva leve que fueran autónomos en su higiene y alimentación. La Corte concedió el recurso, con base en la obligación de proporcionar ajustes razonables para que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación de manera efectiva.

En Costa Rica, existe variada jurisprudencia sobre la educación inclusiva y los tribunales han tendido a amparar este derecho en caso de necesidad de implementación de ajustes razonables y de mecanismos de accesibilidad en las escuelas. Sólo por nombrar un ejemplo, una sentencia de la Sala Constitucional, el año 2016, acogió una acción de amparo de siete estudiantes con discapacidad auditiva en contra del Colegio Rodrigo Hernández Vargas, de Barva de Heredia, que se había negado a realizar 20 lecciones de apoyo que ellos requerían para cursar sus estudios. El tribunal consideró que esta inacción del colegio violaba el derecho a la educación y a la igualdad de los estudiantes afectados por no efectuar las adaptaciones necesarias ni proporcionar los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo (Sentencia 014458-16).

5.4 VALORACIÓN DEL CUMPLIMIENTO DEL ARTÍCULO 24 DE LA CDPD

Para analizar el cumplimiento del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se incluyó en el cuestionario a los representantes de los Estados una pregunta sobre la evaluación de diversos aspectos relacionados con el desarrollo de la educación inclusiva en cada país. Se solicitó valorar el nivel de cumplimiento en torno a 6 variables en una escala que designó un mínimo de 1 hasta un máximo de 7.

Las situaciones a valorar son: los avances en el acceso a la educación inclusiva para personas con discapacidad; el presupuesto disponible para garantizar la educación inclusiva; el nivel de coordinación institucional entre el Ministerio de Educación y otros servicios o departamentos relacionados con las políticas de inclusión de personas con discapacidad; los mecanismos de seguimiento y evaluación del derecho a la educación de personas con discapacidad; la atención personalizada para satisfacer las necesidades especiales de las personas con discapacidad en el sistema general de educación; las campañas de sensibilización e información sobre la implementación de políticas inclusivas en educación; el nivel general alcanzado en la implementación del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Los resultados obtenidos indican que la apreciación del nivel de garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad es medio, pues registra una puntuación en torno a 4,0. Este puntaje evidencia que se valoran los avances y, a su vez, pone de manifiesto que aún no se ha alcanzado un grado óptimo o satisfactorio de inclusión de las personas con discapacidad en la educación general.

Tabla N° 7: Valoración sobre distintos aspectos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en América Latina

	Países	AVANCES	PRESUPUT.	COOR. INT	SEGUI/EVA	AT. PERSO	CAMPAÑ	ART. 24
	Brasil	4	4	6	4	4	5	5
	Chile	5	4	5	4	4,5	4	4
	Colombia	5	4	5	4	0	4	5
	Costa Rica	5	7	3	3	6	7	4
	Ecuador	5	4	5	6	2	5	4
	El Salvador	5	4	4	5	3	5	4
	Guatemala	2	1	3	3	1	2	2
	México	6	5	6	6	6	6	6
	Panamá	5	4	5	4	4	5	4
	Paraguay	5	3	5	3	4	3	5
	Perú	5	5	4	2	4	5	5
	R. Domin.	4	4	5	3	3	3	3
	Uruguay	4	3	5	3	2	2	3
	MEDIA	4,6	4	4,7	3,8	2,5	4,3	4,2
	DESVIAC. EST	1,0	1,4	0,9	1,2	1,8	1,5	1,1
	MEDIANA	5	4	5	4	4	5	4

Elaboración propia

En esta valoración se observan discrepancias de percepción, respecto a los factores observados, según el país de que se trate.

Siguiendo un orden de importancia, según el puntaje obtenido en la escala de 1 a 7, se han agrupado los distintos factores.

En primer lugar, destaca por una valoración más positiva que el resto el nivel de coordinación entre el Ministerio de Educación respectivo y los distintos organismos que intervienen para garantizar el derecho a la educación inclusiva, percibiendo lo representantes de los Estados que la coordinación intersectorial alcanza un valor promedio de 4,7.

También destaca la valoración de los avances, en general, en la implementación de la educación inclusiva, que alcanza un valor promedio de 4,6.

Se observan valores más moderados (4,3 a 4,0), en relación con la efectividad de las campañas de sensibilización sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (4,3). En este nivel se sitúa también la valoración del presupuesto destinado a la educación inclusiva, con un promedio de 4,0.

Las valoraciones más bajas se refieren a aspectos ligados directamente al currículum y el aula, y a factores propios del proceso de atención y el aprendizaje. En efecto, se aprecia que no se ha avanzado suficientemente en la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación de la educación inclusiva que permiten observar su cumplimiento, efectividad, y calidad, factores que alcanzan un promedio de 3,8.

Por último, la valoración más baja recae en el apoyo personal en aula, imprescindible en muchos casos para garantizar el aprendizaje, que obtiene un promedio de 2,5.

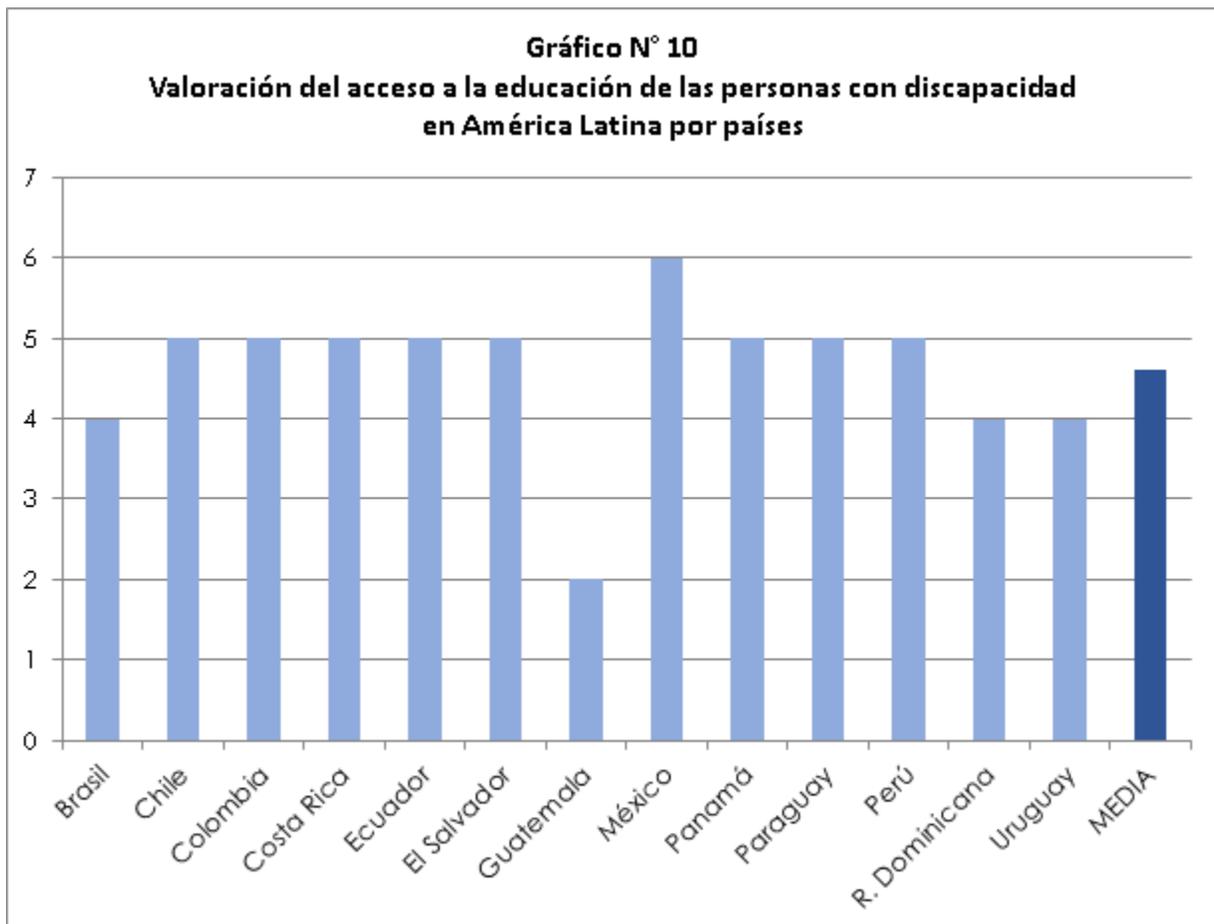
Los promedios resultantes ponen en evidencia que los representantes de los Estados valoran positivamente los avances en la educación inclusiva, lo cual habla de percepción de progreso, de esfuerzo y de preocupación por ampliar la inclusión de personas con necesidades especiales. Se percibe, además, que se valoran los aspectos normativos e institucionales e, incluso, los recursos económicos disponibles.

Asimismo, se evidencia que las necesidades y déficits más importantes y de urgente superación están en los mecanismos efectivos de inclusión, es decir en el disfrute directo del derecho a la educación en el aula, en relación con el diseño curricular y con los recursos pedagógicos de las personas con discapacidad en los niveles obligatorios, y con mecanismos de seguimiento que garanticen la permanencia de las personas con discapacidad en los niveles obligatorios de educación.

Las diferencias por países que trasuntan las respuestas al cuestionario son significativas y permiten observar avances y valoraciones diferentes para cada contexto nacional. No obstante,

se observa como áreas que generan mayor diferenciación en cuanto a las mejoras la atención personalizada de los estudiantes con necesidades educativas especiales, la realización de campañas de sensibilización y la disponibilidad de recursos económicos.

Los avances en el acceso a la educación inclusiva se valoran relativamente bien por casi todos los países, salvo Guatemala, que considera que en el país las mejoras son insuficientes. En una posición intermedia de avances, según las respuestas al cuestionario, se encuentran Brasil, República Dominicana y Uruguay. El resto de los países (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Panamá, Paraguay y Perú) opinan que en ellos ha habido progresos importantes en el acceso a la educación de las personas con discapacidad, destacando la opinión de México, que alcanza el valor más alto. Estas opiniones reflejan que no solamente hay una base normativa que reconoce el derecho sino que, además, existe voluntad política y mecanismos institucionales para fortalecer la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Se valora significativamente, por casi todos los países.



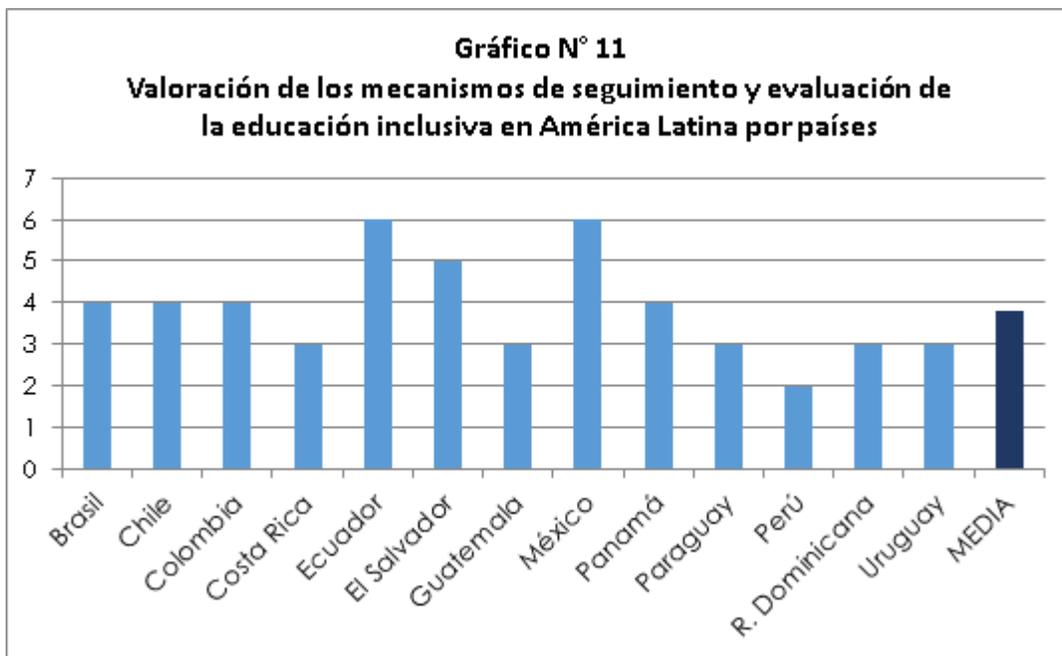
Elaboración propia

La percepción sobre los recursos económicos destinados a la Educación inclusiva en América Latina es disímil según los países de la muestra. Costa Rica, el país con el presupuesto más alto en educación en América Latina, manifiesta disponer de un nivel de recursos óptimos destinados a la educación. En general, estos recursos se consideran suficientes o aceptables, en los casos de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá y República Dominicana, a pesar de ser países con tasas de participación escolar de personas con discapacidad muy dispares. México y Perú admiten que disponen de recursos adecuados para la educación inclusiva y los países que manifiestan no disponer de recursos suficientes son Guatemala, Paraguay y Uruguay. Estas opiniones manifiestan que el presupuesto es un factor a mejorar y que, a pesar de no alcanzar un nivel óptimo, no constituye en sí mismo un obstáculo insalvable para la educación inclusiva.

La coordinación intersectorial en el diseño y ejecución de las políticas educativas inclusivas se valora positivamente. Desde luego, es esta una percepción que evalúa el trabajo realizado por los propios informantes clave del cuestionario. Si bien esta valoración es, en general, elevada, es posible establecer diferencias por países y las opiniones emitidas permiten observar que es un área mejorable. Costa Rica y Guatemala son los que se muestran más críticos con el nivel de coordinación intersectorial alcanzado, contrastando con la opinión que manifiestan Brasil y México, manifiestan una alta satisfacción sobre la comunicación y la colaboración intersectorial.

La valoración que se realiza sobre los mecanismos establecidos en cada país para realizar el seguimiento y la evaluación de la educación inclusiva indica que son insuficientes, de modo que es esta una de las áreas que se presentan como más deficitarias.

Las opiniones vertidas, en primer lugar, por los informantes de Ecuador y México, y en menor medida por los de El Salvador, Brasil, Chile, Colombia y Panamá, valoran positivamente los mecanismos establecidos para efectuar seguimiento de la educación inclusiva. En contraste, se observa un grupo de países que consideran insuficientes las medidas adoptadas para dicho seguimiento. Ellos son Costa Rica, Guatemala, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Perú.



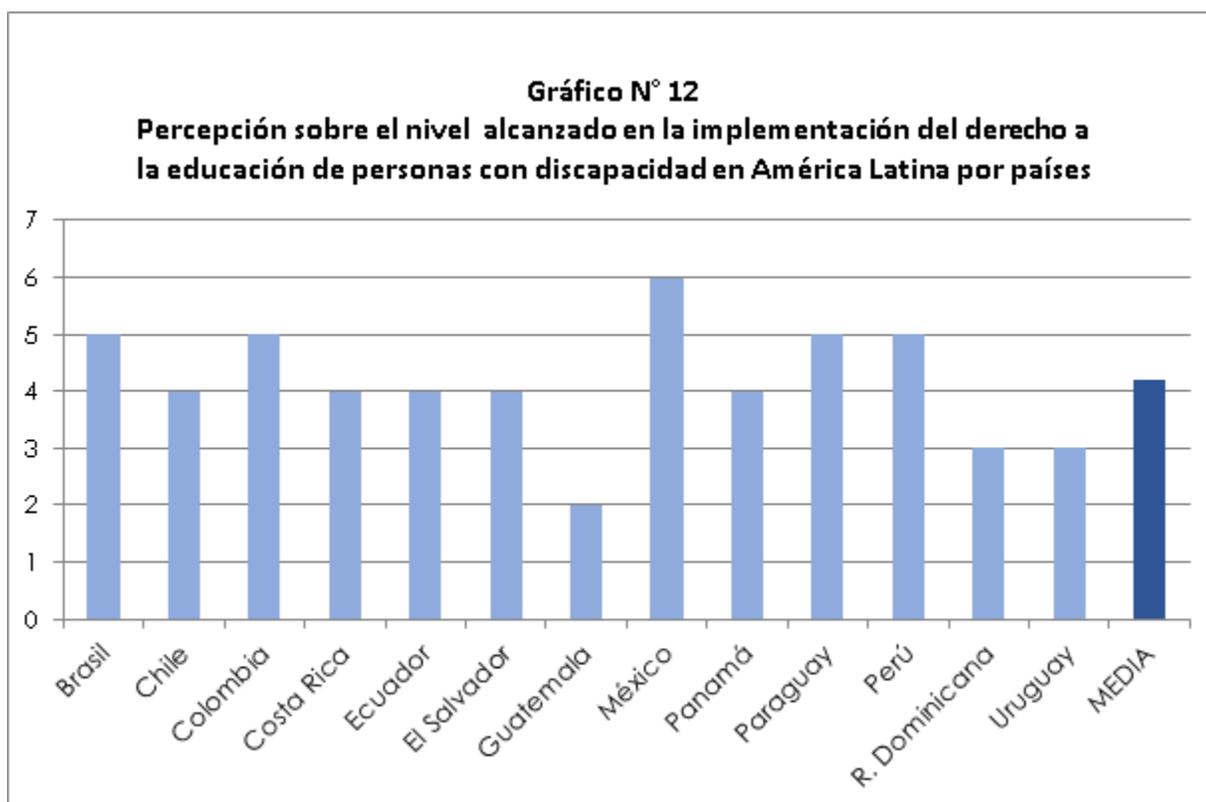
Elaboración propia

Uno de los factores observados es la disponibilidad de recursos humanos para la atención directa y personalizada destinada al aprendizaje de las personas con discapacidad que se concretiza, en parte, en la adecuación curricular contemplada dentro de los “ajustes razonables” que se deben incorporar paulatinamente, para el aseguramiento del derecho a la educación, debido a lo cual es un indicador sensible en la evaluación de la educación inclusiva. Aunque apreciándose diferencias entre los países, este es el componente que recibe una valoración más baja, pues los informantes perciben que no está suficientemente incorporado en el aula. Declaran, comparativamente, haberlo incorporado en mayor medida México y Costa Rica; en un nivel intermedio Brasil, Chile, Panamá, Paraguay y Perú; y en el menor nivel Ecuador, Guatemala, El Salvador, República Dominicana y Uruguay.

Las campañas de sensibilización sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad presentan una valoración muy dispar. Se considera que son insuficientes en Guatemala, Uruguay, Panamá y República Dominicana, mientras que se perciben como bastante eficaces en Costa Rica y México. El resto de los países se encuentran en una posición intermedia de valoración.

Por último, respecto a la percepción sobre la implementación del derecho a la educación de las personas con discapacidad, según lo dispuesto en el artículo 24 de la CDPD, las opiniones recogidas otorgan como promedio un nivel aceptable de implementación, con una puntuación de 4,2 en una escala entre 1 y 7. Si bien se reconocen avances, estos se sitúan en un nivel básico que amerita una mayor atención. Los países que expresan una valoración más baja en la

implementación del derecho a la educación de las personas con discapacidad son Guatemala, República Dominicana y Uruguay. Un grupo de países se autoevalúa en un nivel medio aceptable, como son Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador y Panamá. Y otro grupo conformado por Brasil, Colombia, Paraguay y Perú, declara que se cumple en grado suficiente la implementación del derecho a la educación de las personas con discapacidad.



Elaboración propia

Comparativamente, las opiniones recogidas confirman diferencias entre los países, respecto al aseguramiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esta disparidad se observa en dos aspectos: contrastes entre los países y obstáculos o barreras internas en cada país.

En el primer aspecto, los informantes de los países dan cuenta de diferencias sustanciales en la percepción (subjetiva) sobre la materia.

Internamente, cada país aprecia que los avances en la educación inclusiva no son lineales, de modo que hay indicadores más auspiciosos que otros, respecto a la inclusión de las personas con discapacidad. Así, por ejemplo, se puede tener un alto presupuesto pero ello no garantiza suficientemente un avance homogéneo en las distintas áreas involucradas en el proceso de

aseguramiento del derecho a la educación. El análisis comparativo sobre la percepción subjetiva del nivel de avance en la educación inclusiva permite arribar a resultados objetivos, que pueden ordenarse en tres grados: un nivel relativamente alto en el aseguramiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad en México, Costa Rica y Brasil; un nivel relativamente en Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Paraguay y Perú; y un nivel relativamente más bajo en Colombia, Guatemala, República Dominicana y Uruguay.

Estos niveles no desmienten los esfuerzos realizados por todos los países ni las brechas aún existentes, sino que manifiestan que en los países de la región se está en un momento decisivo de transición, desde una educación segregada y diferenciada a una educación inclusiva que cumple con los lineamientos de derechos humanos, lo cual constituye un desafío importante para garantizar el ejercicio del pleno derecho a la educación de las personas con discapacidad. El sistema educativo es un sistema dinámico y siempre perfectible.

La garantía del derecho a la educación inclusiva supone la implementación de una educación pública y de calidad para todos y todas. En este sentido, en todos los países estudiados se está experimentado el tránsito hacia un modelo de educación inclusiva afectado por esta dinámica que conlleva la superación de obstáculos para su consecución.

5.4.1 Obstáculos a la educación inclusiva

En América Latina se aprecia una base normativa, institucional y, en algunos casos financiera, que hace posible disponer de las condiciones básicas para el goce efectivo del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Pero, la realidad de la política educativa contrasta con esa base, que no es suficientemente aprovechada. La persistencia de estereotipos culturales discriminatorios, la coexistencia de enfoques sobre la discapacidad que favorecen la educación especial y segregada, y las dificultades en la gestión territorial de la educación son elementos que dificultan la concreción de las expectativas y potencialidades de los y las estudiantes e impiden la garantizar el derecho a la educación.

Las dificultades que se perciben para tal garantía son de distinta índole y en cada país se presentan con distinta intensidad. Los déficits más significativos que se han podido observar dicen relación con el diseño y la implementación curricular, según se manifiesta en 6 de cada 10 casos. Se hace necesario revisar el diseño curricular y su adecuación, para hacer posible una educación de calidad para las personas con necesidades educativas especiales. Los distintos mecanismos de adecuación curricular son parte de los contenidos de la CDPD. En consonancia con esta debilidad, se señala también la urgente necesidad de ampliar y fortalecer el cuerpo docente a través de la capacitación y formación de los educadores.

También se observa como obstáculos importantes a la educación inclusiva la insuficiencia de recursos públicos destinados a la educación, la persistencia de una cultura discriminatoria hacia

las personas con discapacidad (54%), la existencia de brechas territoriales y la carencia de información actualizada, confiable y exhaustiva sobre la aplicación de políticas públicas destinadas a la inclusión de personas con discapacidad.

Se señala también como áreas de intervención prioritarias el seguimiento, verificación y evaluación de la educación inclusiva, el diálogo y la generación de espacios de encuentro y participación entre la escuela y la familia de las personas con discapacidad (23%).

Como respuesta a los obstáculos en la implementación de la educación inclusiva, en el cuestionario se han registrado propuestas que permitirían a corto plazo mitigar las carencias y fortalecer los mecanismos de inclusión; 8 de cada 10 representantes de los Estados sostienen que para fortalecer la inclusión de personas con discapacidad se requiere la capacitación y formación de docentes.

Asimismo, la mitad de los encuestados sostiene que se deben realizar de manera periódica campañas para informar y sensibilizar al conjunto de la población sobre las ventajas y aportes de la educación inclusiva al desarrollo humano y a la convivencia social.

También proponen establecer mecanismos para regular la relación, participación, colaboración y diálogo entre el colegio y la familia, como vínculo esencial en la educación de las personas con discapacidad.

El análisis de las respuestas al cuestionario permite advertir que los esfuerzos por aumentar la cobertura y accesibilidad de los estudiantes con discapacidad al sistema escolar regular constituyen, para los representantes gubernamentales, medidas prioritarias. Estas medidas serían insuficientes si al mismo tiempo no se incorporan y establecen medidas de flexibilización curricular que aseguren la trayectoria escolar, la continuidad de estudios y el reconocimiento y certificación de los niveles superados. Garantizar el derecho a la educación exige introducir también ajustes razonables dentro de un proyecto educativo institucional que defina la atención educativa y que disponga de una adecuada articulación institucional en pos de los objetivos de educación inclusiva que garantice la participación de las personas con discapacidad en todos los niveles.

5.4.2 Consideraciones sobre el carácter inclusivo del sistema educacional

El artículo 24.1 de la CDPD establece que, para “hacer efectivo” el derecho a la educación de las personas con discapacidad, los Estados Partes “asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles”, lo que significa, como ya se ha señalado, que las personas con discapacidad se integren al sistema general de educación.

El cumplimiento de esta disposición no puede sino ser concebido como progresivo, debido a las implicancias financieras y de todo orden que significa sustituir una estructura basada en la segregación de los educandos con discapacidad y en la institucionalización de la “educación especial”, por un sistema general inclusivo. Este carácter progresivo supone como primer criterio de evaluación la existencia de voluntad política de los Estados, la cual debe traducirse, a partir de la ratificación de la CDPD, en el diseño y aplicación de nuevas políticas públicas que articulen adecuadamente los lineamientos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, de tal forma que la legislación y las políticas sobre los derechos de las personas con discapacidad sean coherentes con la normativa sobre el sistema educativo.

El contenido básico del sistema de educación inclusiva se relaciona directamente con el componente de accesibilidad material y económica no discriminatoria a la educación general, y con el componente de disponibilidad, en cuanto el Estado debe disponer de instituciones y programas suficientes para garantizar el acceso a la educación general, principalmente en el nivel básico y el medio, en tanto que educación obligatoria (mínimo social del derecho a la educación).

Al analizar el avance de la inclusión en la oferta educacional general a las personas con discapacidad, en los países de América Latina, se observa que la exclusión de alrededor del 45% de la población en edad escolar incide en forma acentuada en aquella oferta y dificulta el cumplimiento lo dispuesto en el artículo 24.1 de la CDPD.

Mas, pese a dicha condicionante general, en la gran mayoría de los países se observa que los Estados han realizado esfuerzos, más o menos sostenidos, en dirección hacia la educación inclusiva en los establecimientos ordinarios, que han deparado avances más bien limitados en la accesibilidad material y económica de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad al sistema general de educación. Así, a la normativa constitucional y legal, se suma que la gran mayoría de los Estados ha aumentado moderadamente la oferta de atención directa a dichas personas en los establecimientos regulares. Además, algunos Estados han impulsado planes especiales para mejorar la accesibilidad material, mediante mejoramientos de espacios, infraestructura y tecnológicos; y los hay que han diseñado políticas nacionales para la atención de las personas con discapacidad con los parámetros de la educación inclusiva.

Sin embargo, dichos avances y su alcance poblacional y territorial aún son limitados, principalmente, debido al insuficiente cumplimiento de la normativa y de las políticas diseñadas, lo cual, incluso en países con alta cobertura educacional general, determina que, en la práctica, aún se produzca la discriminación a estudiantes con discapacidad en la educación pública y también en la privada, sin garantizar su plena accesibilidad material y económica a los centros educativos.

De modo que si en un grupo de países se observa un progreso significativo en la suficiencia de la matrícula para estudiantes con discapacidad en la enseñanza básica y media y, por ende, en el

acceso de esta población a la educación regular, ni siquiera en este grupo de países se ha superado el límite aceptable de cobertura nacional de educación para dichas personas, de modo que en la mayor parte de los países existe un gran porcentaje excluido del sistema educativo general, exclusión que se acentúa en el nivel de la enseñanza media, en particular respecto a las mujeres y a los habitantes de las zonas rurales. Incluso, en algunos pocos países, la discapacidad es el motivo preciso del rechazo de la personas en el establecimiento de educación regular.

De otro lado, los ya referidos esfuerzos realizados por los Estados y los consecuentes avances se han manifestado en un moderado aumento de la cantidad de establecimientos públicos que garantizan el derecho a la educación, en los niveles básico y medio, de la población objeto de este estudio.

Sin embargo, ningún país dispone de la cantidad suficiente de establecimientos para garantizar ese derecho de manera efectiva. Además, persiste en todos los sistemas el notable predominio cuantitativo de las denominadas “escuelas especiales”, por sobre los establecimientos generales inclusivos, para la atención de estos niños, niñas y adolescentes, los que se concentran en áreas urbanas. Desde luego, se comprende las dificultades que presenta una transición sostenida, en todo el territorio nacional, desde aquel predominio de la “escuela especial” hacia la instalación de un sistema general inclusivo. En algunos países, esta coexistencia de ambas modalidades, con predominio de la “especial” y segregadora se encuentra incluso consagrada legalmente.

En consecuencia, si bien se reconoce en la mayoría de los países esfuerzos y avances hacia un modelo de educación inclusiva, en todas las naciones se observan brechas importantes en la participación de niños, niñas y adolescentes en el acceso y participación plena del derecho a la educación, lo cual indicaría que la aplicación del artículo 24 de la CDPD es aún parcial, en tanto que es insuficiente la concurrencia de los componentes de accesibilidad material y económica no discriminatoria y de disponibilidad del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

Entre los factores que han condicionado este nivel parcial de implementación y las limitaciones para avanzar en la generalización de la educación inclusiva, sobresalen los de carácter curricular por encima de los financieros y la insuficiencia en la aplicación de políticas y planes educativos adaptados y flexibles.

Algunos países han avanzado sustantivamente en la dotación de recursos financieros destinados a la educación de personas con discapacidad, logrando un presupuesto de nivel medio, aunque en algunos de ellos prevalece todavía un sistema de educación segregada, de modo que esos avances no se ha traducido en progresos de la inclusión.

Con todo, en la mayoría de los países, el financiamiento destinado a tal finalidad es sumamente limitado e insuficiente, correspondiendo a porcentajes muy pequeños o incluso ínfimos (1%) del presupuesto nacional para Educación, o bien con carencia de asignaciones presupuestarias. Esta

realidad, de presupuesto disponible medio-bajo o bajo, se presenta incluso allí donde se desarrollan algunos programas para la educación inclusiva de personas con discapacidad que incluyen recursos financieros directos, pero que no permiten respaldo suficiente.

El factor que más destaca como limitante para el avance hacia la inclusión, relacionado con el anterior, pero también con debilidades en la voluntad política de los Estados, consiste en la insuficiente implementación de políticas y planes educativos especializados.

En la gran mayoría de los países, se cuenta con planes, programas o medidas aprobados oficialmente, destinados a los estudiantes con discapacidad, cuya finalidad es mejorar sustantivamente el carácter inclusivo de la educación a la que acceden, aun cuando su aplicación no ha sido satisfactoria por carecer de alcance nacional o porque los beneficiarios constituyen un porcentaje menor de la población sujeto del derecho.

5.4.3 Aplicación de “ajustes razonables” en la educación inclusiva

Una de las dificultades notorias en el aseguramiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad consiste en diseñar y ejecutar modelos pedagógicos flexibles que incluyan la aplicación progresiva de ajustes razonables.

Para asegurar a las personas con discapacidad la educación inclusiva y su formación efectiva no basta con la regulación normativa, la existencia de instituciones y la apertura a los diversos niveles educacionales. Dada la naturaleza de las necesidades especiales que generan las distintas formas de discapacidad, la CDPD, en su artículo 24.2, establece que para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad los Estados Partes deberán asegurar que “c) se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”. A la vez, precisando este concepto, les obliga a que “d) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva” y “e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

El cumplimiento de estas disposiciones de la CDPD está, desde luego, directamente relacionado con el componente de adaptabilidad de la garantía del derecho, pero también, indirectamente, con el componente disponibilidad, en cuanto se debe dotar a esta población de todos los elementos de infraestructura, servicios técnicos y flexibilidad curricular, así como con el componente de aceptabilidad (directamente relacionado con la calidad de la educación), en cuanto todos los programas y métodos pedagógicos deben ser aceptables para los y las estudiantes con discapacidad.

Ninguno de los países objeto de este estudio satisface en un grado importante la exigencia de asegurar ajustes razonables en función de las necesidades individuales de los educandos con discapacidad, lo cual se explica por el estado inicial de la transición hacia un sistema inclusivo, por las insuficiencias financieras y, también, por falencias políticas y de gestión.

Si bien, un grupo importante de países manifiestan avances, especialmente en adecuaciones curriculares, homologación de programas educativos y apoyos teóricos metodológicos adecuados para las y los alumnos con necesidades especiales, dicha manifestación de avances no va acompañada de un dimensionamiento de los mismos, o bien, da cuenta de una importante cantidad de acciones que no corresponden a un proyecto específico, lo cual no permite extraer conclusiones más precisas o categóricas sobre cuánto han progresado estos países en el aseguramiento de aquellos ajustes razonables. También, en algunos casos, la no aplicación de ajustes personalizados se debe a la existencia de barreras tales como una falta de consideración, por establecimientos educacionales que cuentan con los recursos didácticos adaptados y a disposición de las necesidades educativas de las personas con discapacidad, hacia la necesidad de realizar dichos ajustes razonables.

En la mayoría de los países, la situación respecto al cumplimiento de estas obligaciones es de mayor precariedad, lo cual afecta la calidad de la educación que se presta a la mayor parte de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que logran acceder al sistema regular. En efecto, la regla general es la gran insuficiencia cuantitativa de los medios generales y particulares para aplicar los ajustes razonables que permiten una atención personalizada que satisfaga las necesidades específicas de las personas con discapacidad. Algunos países se encuentran en la etapa inicial de identificación y evaluación de las necesidades específicas de las personas con discapacidad.

En relación con la adecuación de los espacios educativos a los requerimientos de las personas con discapacidad, y su accesibilidad, todos los Estados parte cuentan con regulaciones específicas sobre accesibilidad a espacios públicos, pero solo un grupo de ellos, sí importante, ha realizado y realiza esfuerzos e iniciativas relevantes para afrontar este desafío, que se traducen en un crecimiento en la construcción de nuevos centros educativos, todos los cuales cuentan con accesibilidad universal, y en la adecuación de los centros existentes. Estos avances implican la disponibilidad de espacio físico, la adecuación arquitectónica, la accesibilidad de los mobiliarios y, en menor medida, la dotación de transporte escolar accesible. También, en algunos casos, el progreso en la construcción o reconstrucción de centros de educación que cuentan con los requerimientos necesarios para garantizar la accesibilidad al espacio físico del estudiantado con discapacidad, ha constituido un cambio cualitativo relevante.

No obstante estos esfuerzos, varios Estados califican la adecuación de los espacios educativos y de la infraestructura escolar solo como “regular”. Además, es frecuente observar, en este componente, una marcada variabilidad o desigualdad entre los diversos centros educativos y

una insuficiencia de información cuantitativa que permita medir con mayor precisión la magnitud y el avance real de tales programas. Además, para la superación de las barreras aún existentes en la materia, también se requiere aumentar el financiamiento público.

Lamentablemente, en la mayoría de los países, los avances en materia de adecuación de los espacios educativos a los requerimientos de las personas con discapacidad y su accesibilidad han sido menores. Se observa la existencia de regulaciones específicas para la construcción e instalaciones en la infraestructura educativa; de manuales que establecen los criterios técnicos de infraestructura según los cuales deben construirse los centros educativos o proveer la dotación de transporte, pero estos instrumentos, en general, no han sido aplicados, de modo que hay países en que ni siquiera un 5% de los planteles del sistema público cumple con condiciones de accesibilidad para personas con necesidades especiales.

En la mayoría de los países aún es insuficiente la implementación de políticas y planes educativos especializados mediante los cuales se apliquen ajustes razonables y apoyos personalizados, lo que sin duda obstaculiza el desarrollo de esta dimensión finalista del derecho a la educación. Incluso, en un país que destaca en los índices educacionales, como es Cuba, las mayores dificultades de información se refieren a la aplicación de los ajustes razonables personalizados.

De todo lo dicho, se puede concluir que las condiciones para la atención personalizada destinadas a satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad en el sistema general de educación son, en todos los países, insuficientes, debido a la carencia de entornos accesibles y adaptados, lo cual constituye uno de los obstáculos importantes para asegurar una educación de calidad a las personas con discapacidad.

5.4.4 La posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social

En estrecha relación con las disposiciones del artículo 24.2 de la CDPD, el párrafo 3 del mismo artículo establece que “los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad”. Entre las medidas pertinentes que, a tal fin, los Estados Partes deben adoptar, se mencionan, como ejemplos relevantes, facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; y asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más

apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

La materialización de esta posibilidad de aprender tales habilidades es, en definitiva, un test clave para evaluar el grado de cumplimiento de la Convención. En efecto, las medidas precedentemente referidas tienen relación con todos los componentes obligatorios de la educación establecidos por el Comité DESC, es decir, con la disponibilidad, la accesibilidad no discriminatoria, la aceptabilidad que garantiza la buena calidad de la educación y la adaptabilidad de la misma a las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad.

Del análisis de los informes entregados por los Estados Partes al Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad se desprende que alrededor de un tercio de países de la región ha avanzado significativamente en la adecuación didáctica y tecnológica de los establecimientos regulares a las necesidades de los educandos, según tipo de discapacidad, especialmente en materia visual y auditiva (material educativo en Braille, audio, lenguaje de señas, pizarra interactiva, etc.), mediante la creación de centros de producción y recursos destinados a tal fin y la utilización preferente de TIC , lo cual favorece la educación inclusiva. Estos países son también aquellos que ofrecen una mayor cobertura de acceso a la educación básica y media, destacando Brasil, Chile, Costa Rica, México y Uruguay, donde se observan significativos avances en la adecuación didáctica.

En este mismo grupo de países se observan progresos notorios en la oferta de capacitación en habilidades para el empleo productivo tras la etapa de educación media, adecuadas a las y los jóvenes con discapacidad, aunque los propios Estados reconocen que aún existen obstáculos que superar, principalmente en cuanto a la concepción inclusiva de la formación para el trabajo.

Un segundo grupo de países, el más numeroso, si bien presenta actividades que manifiestan que se procura enfrentar el desafío de facilitar a la población escolar en situación de discapacidad los medios generales y particulares a que se refiere el artículo 24.3 de la CDPD, no está suficientemente dotado de dichos medios, lo cual no obedece únicamente a limitaciones de financiamiento. En los diversos informes que enumeran variadas iniciativas y creación de centros para el trabajo con recursos didácticos tales como textos en Braille y lengua de señas, y también con nueva tecnologías, es muy pequeño el porcentaje de alumnos con discapacidad dotados de esos recursos, a los que generalmente acceden, por cuenta propia, sectores económicamente favorecidos pero no los sectores de bajos ingresos; y, además, es insuficiente la cantidad de profesionales de apoyo, por ejemplo, intérpretes de lengua de señas.

A lo anterior se suma que, en unos pocos países es muy grave la carencia de información sobre la aplicación de programas de introducción de recursos tendientes al aprendizaje de habilidades especiales. En este importante grupo de países tampoco la oferta de capacitación o preparación para la vida laboral responde a las expectativas de las y los jóvenes con discapacidad, y la brecha para alcanzar un mínimo aceptable es aún muy difícil de superar.

Además, se debe reiterar lo expuesto en relación con el acceso a la educación superior. Es inconcuso que la grave situación de exclusión que, en este nivel, afecta a las personas con discapacidad, perjudica las perspectivas de participar plenamente en todo el sistema educacional, como lo establece el artículo 24.2, párrafo 3 de la CDPD.

5.4.5 La formación y capacitación de educadores

Los aspectos curriculares y la disponibilidad de recursos humanos son dos de las necesidades más demandadas. El artículo 24.4 de la CDPD establece que, con la finalidad de contribuir a hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, los Estados Partes deberán adoptar “las medidas pertinentes para emplear maestros, incluidos maestros con discapacidad que estén cualificados en lengua de señas o Braille” y, en general, “para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos”, en apoyo a las personas con discapacidad.

Estas obligaciones estatales, especialmente la primera de las señaladas, se encuentran estrechamente ligadas al párrafo 3 del mismo artículo 24. Además, debido a las mismas razones indicadas precedentemente, la formación y contratación de maestros cualificados en lengua de señas o Braille tiene relación con todos los componentes obligatorios de la educación establecidos por el Comité DESC; por su parte, la obligación general de formación de profesionales y personal que apoye a las personas con discapacidad se relaciona con el componente aceptabilidad, en cuanto solo una dotación suficiente de tal personal permite garantizar la calidad educativa para los y las estudiantes, y con el componente de adaptabilidad, en cuanto tal dotación permite la flexibilidad necesaria para adaptar la educación a las necesidades de tales educandos.

Al analizar el cúmulo de información sobre el grado de cumplimiento de esta obligación estatal, es posible establecer tres grupos de países.

Un primer grupo, relevante, destaca por haber alcanzado, en los últimos años, un importante avance en la formación de profesores con especialización adecuada, particularmente en los niveles parvulario, básico y medio, ya para la atención en la denominada educación especial, ya profesores de enseñanza regular capacitados para la integración, en dicho ámbito, de los educandos con discapacidad. Dicho avance ha significado un logro ostensible en la cantidad creciente de estos maestros, miles en las diversas especialidades, que han sido capacitados por equipos de formadores preparados en casas de educación superior.

Tal logro ha sido posible porque todos los países de este grupo cuentan con planes o programas gubernamentales de formación de docentes, en cuya aplicación se realizan actividades formativas y de perfeccionamiento, de carácter permanente, en algunos casos con gran alcance

nacional. También coadyuva al éxito de tales actividades que los países cuentan con profesionales con grado universitario de profesor en educación diferencial, que incluyen, entre otras, asignaturas sobre lengua de señas, sistema Braille y educación inclusiva y, también, con postgrados o aprobación de diplomados en atención educacional de las personas con necesidades especiales.

En la medida en que estos Estados partes garanticen la continuidad y permanencia de la formación de maestros, para todos los niveles educativos, podrían lograr en plazos relativamente cortos garantizar de manera más efectiva el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En todo caso, un reto que también afrontan en común todos estos Estados es enfatizar y generalizar la formación de maestros para la educación general inclusiva, superando el énfasis aún existente en la formación de profesores pertenecientes al tradicional sistema de educación especial.

Un segundo grupo de países, tan importante como el anterior, exhibe variadas actividades que manifiestan esfuerzos para capacitar a los docentes en materia de educación para personas con discapacidad y educación inclusiva, tales como talleres y seminarios, así como capacitación en lenguaje de señas y sistema Braille, los cuales, sin duda, incrementan la cantidad de maestros especializados. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el porcentaje de docentes formados es bajo, especialmente a nivel de la educación media, o bien, los gobiernos no dimensionan con rigor el alcance de tales actividades. Coincide este magro o incierto alcance con la inexistencia de programas o propuestas acabadas de formación permanente de maestros para la educación inclusiva de los y las estudiantes con discapacidad. También, en estos países, algunas universidades incluyen la carrera de educación diferencial, pero basada en el modelo de la educación especial segregada.

Por último, un tercer grupo de países se encuentra muy atrasado en materia de formación de maestros, de modo que existe un importante déficit en la cantidad de profesionales de la educación capacitados en educación diferencial, hasta el punto que esta carencia afecta a gran parte del personal docente y directivo de los centros educativos, que no cuenta con la formación que permita responder a las necesidades de aprendizaje de estudiantes con discapacidad. Especialmente, en estos países se carece de una cantidad suficiente de docentes de apoyo y orientación pedagógica a los educadores que prestan servicios a aquellos estudiantes, lo cual se relaciona con una oferta parcial y no permanente de las casas de estudios superiores.

Una vez más, estas carencias, que constituyen una importante limitación para avanzar hacia la educación inclusiva, se deben a la ausencia de la puesta en marcha de planes centralizados, de alcance nacional, destinados a avanzar en el cumplimiento de esta obligación establecida por la CDPD.

5.5 GÉNERO Y DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN AMÉRICA LATINA.

La desagregación de los datos sobre discapacidad en América Latina no siempre incorpora suficientemente la variable de género, ausencia que impide establecer la relación entre hombres y mujeres con discapacidad, respecto al acceso a la educación e influye en las posibilidades de implementar medidas para atender las brechas de género.

No obstante, las mujeres con discapacidad sufren, en general, una vulneración generalizada de todos sus derechos (Devandas, 2006). Las mujeres y las niñas, históricamente, han sido desvaloradas como consecuencia de un sistema cultural de exclusión y dominación patriarcal arraigado en diversas formas de discriminación que ha disminuido sus oportunidades de desarrollo en todos los ámbitos sociales. Esta realidad ha sido incorporada a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, razón por la cual los Estados parte deberían comprometerse a establecer las medidas necesarias que aseguren el pleno desarrollo de niñas, adolescentes y mujeres con discapacidad.

La relación entre género y discapacidad es particularmente compleja en cuanto a la confluencia de distintos factores que agravan y profundizan diferentes vías de discriminación, por lo que hay que observarla, construir indicadores, sistematizarla y analizarla con el objetivo de develar esta realidad y disponer de información suficiente que permita elaborar políticas públicas que, desde un enfoque de derechos humanos, incorpore la perspectiva de género.

Desde hace más de dos décadas, como resultado de la Plataforma de Acción de Beijing en 1995, la incorporación de la perspectiva de género se considera una acción estratégica fundamental para lograr el objetivo de igualdad entre hombres y mujeres. La transversalidad del género debe estar presente en todas las políticas públicas que contengan el enfoque de derechos humanos, cautelando necesariamente el principio de no discriminación, como lo señalan en todas sus iniciativas y recomendaciones las Naciones Unidas.

Género y discapacidad desde un enfoque de derechos humanos se pueden articular a través de tres vías, para abordar la particularidad de mujeres y niñas con discapacidad, en cuanto a la garantía del principio de no discriminación. La primera ruta parte de las disposiciones contenidas en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW); la segunda, las normas establecidas por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD); y la tercera, de la meta de disminución de las brechas de desigualdad que proponen los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

En el preámbulo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) se señala que “la discriminación contra la mujer viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana, que dificulta la participación de la

mujer, en las mismas condiciones que el hombre, en la vida política, social, económica y cultural de su país, que constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia y que entorpece el pleno desarrollo de las posibilidades de la mujer para prestar servicio a su país y a la humanidad”

Además, el artículo 1 de la CEDAW establece que la discriminación hacia la mujer constituye una violación de la igualdad de derechos, que afecta su desarrollo personal en todos los ámbitos y constituye un obstáculo para el bienestar de la sociedad, por lo que los Estados están obligados a actuar e incluso a adoptar medidas especiales para propiciar y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres.

Un segundo aspecto a tener en cuenta es todo lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que incorpora las normas de la CEDAW y, de manera coherente, prescribe que se debe atender de manera específica la discriminación hacia las mujeres y niñas con discapacidad (Art. 6, CDPD), que se ven afectadas por múltiples formas de discriminación. Se trata de una discriminación cruzada, pues concurre más de un factor de desigualdad. Así, la mujer con discapacidad es discriminada en mayor medida que los hombres con discapacidad y, además, en relación con la población sin discapacidad. Es decir, la mujer con discapacidad está afectada por una doble discriminación que toma como referente el masculino-discapacidad y, además, el referente discapacidad-no discapacidad.

Junto con la discapacidad, concurren otros factores que intervienen en la discriminación, acentúan la desigualdad y contribuyen de manera decisiva a la vulneración de derechos, entre los que se cuentan la edad, la pobreza, la pertenencia étnica y la ruralidad, entre otros. Es por ello que, como resultante, se debe reconocer explícitamente que mujeres y niñas con discapacidad están más expuestas a sufrir mayores riesgos en la vulneración de sus derechos y a ser víctimas de abusos y violencia. Estas brechas de desigualdad son invisibles cuando se carece de indicadores que incorporen la perspectiva de género y muestran una realidad opaca, injusta y distorsionada.

No cabe duda que en América Latina perduran importantes brechas de desigualdad, como evidencian distintos informes de la CEPAL siendo una de las más estructurales la desigualdad por razones de género, que no solo condiciona las experiencias vitales de las mujeres sino que afecta al desarrollo social de la región, al mantener un sistema de discriminación y exclusión que sistemáticamente las margina. En general, las niñas y adolescentes “experimentan barreras específicas para el ejercicio de sus derechos que requieren ser consideradas de manera especial en atención a su diversidad” (Céspedes y Robles, 2016, p. 15), particularmente las niñas y adolescentes con discapacidad, por su doble condición desigual.

Si bien en América Latina se han experimentado logros importantes en el acceso a la educación, los promedios siguen ocultando la desigual participación entre mujeres y hombres. En América Latina, una de cada cuatro niñas y adolescentes mujeres que vive en áreas rurales y en situación

de pobreza no asiste a la escuela y, en promedio, asisten menos que los adolescentes en la misma situación. “Las oportunidades para la inclusión social con las que cuentan las niñas y las adolescentes son altamente segmentadas en la región” (Céspedes y Robles, 2016, p. 32). La deuda de igualdad que afecta a la población con discapacidad es bastante más incisiva, especialmente para las niñas y adolescentes en edad escolar.

Los obstáculos para el acceso a la educación de niñas y adolescentes se prolonga a lo largo de la vida y se plasma tanto en el ámbito privado como en el público, afecta su desarrollo personal y social, su autonomía económica, política y física, así como posibilidades de acceder plenamente al goce de otros derechos económicos, sociales y culturales (salud, vivienda, empleo, participación, cultura). Las mujeres con discapacidad están más expuestas a la dependencia física y económica y consecuentemente a la violencia, más que los hombres con discapacidad y más que las mujeres en general. Esta doble dimensión de desigualdad hace que la mujer con discapacidad sea opacada frente a las necesidades genéricas de las mujeres. La tasa mundial de alfabetización de mujeres con discapacidad no alcanza el 2% según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Incorporar la perspectiva de género es un mandato de Naciones Unidas que debe estar presente en las políticas públicas con enfoque de derechos, lo cual supone no tan solo resguardar los principios básicos de los derechos humanos sino, además, una contribución al desarrollo inclusivo. Los Estados parte de la CDPD están llamados a adoptar acciones y medidas específicas dirigidas a mujeres y niñas con discapacidad (Art. 6, CDPD) que faciliten y aseguren el pleno ejercicio de todos sus derechos en igualdad de condiciones.

A fin de asegurar la igualdad de derechos en educación, la CEDAW en su artículo 10, indica que los Estados parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en esta área, asegurando las mismas condiciones de acceso a la educación, en todos los niveles, y a los medios requeridos (programas, materiales, exámenes, personal docente, nivel profesional, establecimientos y equipos) para el avance y titulación por cada nivel de instrucción; con las mismas opciones para la obtención de becas o recursos para cursar estudios, como respecto a programas de educación permanente o de regularización o alfabetización, para nivelar o reducir las brechas entre hombres y mujeres. También se considera la necesidad de establecer programas específicos que procuren atender la permanencia de las mujeres en los distintos niveles educativos, así como la eliminación de todo concepto estereotipado en relación a la construcción de roles masculinos y femeninos en materiales y programas escolares y métodos de enseñanza.

Fomentar la igualdad de género es esencial para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De 17 objetivos, el Número 5 hace mención a la igualdad de género, advirtiendo que las mujeres y niñas continúan siendo discriminadas respecto al ejercicio de sus derechos y particularmente de los derechos económicos, sociales y culturales, lo que se convierte en un obstáculo para la

prosperidad y el desarrollo sostenible. Dicho Objetivo señala que, a fin de que tengan igualdad de acceso a “la educación, atención médica, un trabajo decente y representación en los procesos de adopción de decisiones políticas y económicas, se impulsarán las economías sostenibles y se beneficiará a las sociedades y a la humanidad en su conjunto”, para lo que se establecen 9 metas que tienen como fin erradicar cualquier forma o expresión de discriminación de niñas y mujeres. La igualdad de género en la educación es una estrategia central para erradicar la pobreza en el mundo, siendo la meta la igualdad de acceso en todos los niveles para el año 2030.

5.5.1 Género y derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina desde las observaciones del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer

En los informes emitidos por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer con respecto a los países de América Latina que han presentado sus informes de avance en igualdad de género, se pueden establecer tendencias generales sobre la relación entre igualdad de género y educación de las personas con discapacidad en América Latina. De estos Informes se extrae que niñas y adolescentes con discapacidad tienen menos oportunidades educativas que los niños con discapacidad, así como también menos oportunidades que las niñas sin discapacidad.

Si bien la tasa de analfabetismo se reduce en la Región, aún persisten altas tasas para niñas y mujeres con discapacidad, además de mayores tasas de deserción escolar y dificultades de acceso a la educación para niñas y mujeres con discapacidad que habitan en áreas rurales y para mujeres y niñas pertenecientes a pueblos originarios.

Sin embargo, en los últimos cinco años se observa una tendencia significativa respecto al aumento de la matrícula de las niñas con discapacidad, especialmente en la educación primaria y, en menor medida, a nivel de educación secundaria y universitaria.

A la insuficiente información estadística actualizada sobre discapacidad hay que agregar la escasa desagregación por género de los datos, lo que dificulta la posibilidad de realizar estudios sistemáticos y exhaustivos que muestren la magnitud y características de las brechas de desigualdad de las mujeres con discapacidad, en su doble dimensión. Disimular o disfrazar la desigualdad contribuye a su reproducción y, consecuentemente, es una forma importante de ocultar una violación sistemática de derechos humanos, que además impide evidenciar la realidad de las mujeres y tomar decisiones que permitan diseñar políticas públicas para protegerlas y conseguir su inclusión social. La falta de información sobre discapacidad sumerge en la invisibilidad en mayor medida a las mujeres, al no evidenciarse sus condiciones particulares de dependencia y sometimiento en la tensión entre discapacidad/no discapacidad y género.

La información insuficiente sobre discapacidad repercute, además, en la carencia de iniciativas y acciones específicas para abordar la educación de mujeres y niñas con discapacidad. Es decir, la falta de información impide justificar, diseñar y ejecutar medidas especiales para facilitar el acceso y promoción de la educación de mujeres y niñas, con especial incidencia en áreas rurales y en comunidades indígenas, y para promocionar la continuidad de estudios medios y universitarios. Además, se aprecian como insuficientes los programas específicos para erradicar el analfabetismo de mujeres de zonas rurales y de mujeres indígenas con discapacidad, que permitan contribuir a establecer un sistema de igualdad de oportunidades en la educación.

Para el seguimiento y la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la nueva Agenda 2030, se requiere mayor información sobre discapacidad en América Latina. Es necesaria la construcción de indicadores y bases de datos cualitativos y cuantitativos, con perspectiva de género, que permitan análisis comparativos para observar, particularmente, las relaciones entre hombres y mujeres y, específicamente, la situación de mujeres y niñas.

Las mujeres con discapacidad tienen derecho a una vida plena y efectiva en igualdad de condiciones, y a participar en la toma de decisiones políticas, económicas, personales y públicas.

5.5.2 Perspectiva de género y derecho a la educación de personas con discapacidad en América Latina.

La desagregación de los datos sobre discapacidad en América Latina no siempre incorpora suficientemente la variable de género. Este déficit es notorio en los informes sobre avances en la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, que emiten los Estados Latinoamericanos para informar al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

De los datos disponibles sobre discapacidad en la muestra de 13 países latinoamericanos, se desprenden dos circunstancias: primero, que la discapacidad afecta más a las mujeres que a los hombres, registrándose casi 33 millones de mujeres con discapacidad frente a 27 millones de hombres, lo que porcentualmente supone un 8,5% de personas con discapacidad, de las que un 4,5% del total son mujeres con discapacidad; y segundo, que se advierten diferencias importantes en los porcentajes de discapacidad por países.

En relación con los datos disponibles sobre educación y discapacidad, es evidente que no se incorpora de forma continua ni precisa la variable género. Solamente siete países (alrededor de un 40% del total) ha suministrado datos sobre educación inclusiva y personas con discapacidad desagregada por género, en sus informes al Comité de Derechos de Personas con Discapacidad. El resto no considera el género en sus informes o lo registra de manera parcial e insuficiente. Actualmente, en la información entregada por los países, se aprecia como Brasil, Chile, El Salvador y Perú cuentan con información estadística adecuada, según desagregación por género. También hay que destacar los avances en el registro de información de Colombia, Costa Rica, Guatemala y México.

Las insuficiencias de información cuantitativa se replica en una ausente o insuficiente perspectiva de género en los programas y medidas relacionadas con el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, de modo tal que, en casi todos los países, no es posible identificar acciones específicas destinadas a garantizar tal derecho a las niñas y mujeres.

En el contexto regional se observa, de manera genérica, menores índices de acceso a la educación de las mujeres que de los hombres en la población con discapacidad, en cuanto a enseñanza obligatoria, situación que se agrava en el nivel de la educación superior, lo que se explica, entre otras razones, por la ausencia de la perspectiva de género en las políticas públicas educativas dirigidas a las personas discapacidad. Como promedio, se registra que por cada 10 estudiantes con discapacidad en educación obligatoria 6 son niños y 4 son niñas, brecha bastante significativa.

Del análisis comparativo de los Informes Iniciales presentados al Comité sobre los de Derechos de las Personas con Discapacidad que han presentado 18 países de América Latina, respecto a discapacidad y derecho a la educación inclusiva, se extraen las siguientes observaciones, desde la perspectiva de género:

a) La información y datos disponibles sobre discapacidad en América Latina resultan insuficientes para realizar un análisis comparativo desde la perspectiva de género. La variable género no se incorpora suficientemente en los informes sobre derechos humanos de las personas con discapacidad en América Latina y, por tanto, la exclusión y discriminación de género en relación con la discapacidad tiende a invisibilizarse.

b) Predomina la ausencia de medidas de acción positiva dirigidas a niñas y adolescentes con discapacidad, para atender brechas de desigualdad específicas respecto a la educación. Además, la perspectiva de género no está suficientemente incorporada en las políticas dirigidas a la inclusión de las personas con la discapacidad ni tampoco en las políticas que promueven la igualdad de género o la igualdad de oportunidades.

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos establece que la transversalidad de género debe estar presente en las políticas públicas que incorporen el enfoque de derechos humanos, de tal forma que cuando las brechas de desigualdad de género sean evidentes, se deben implementar medidas adicionales de acción positiva, que contribuyan a disminuir los desequilibrios entre hombres y mujeres. Estas medidas deben abordar adecuadamente la discriminación cruzada que afecta a las mujeres, prestando especial atención a la discapacidad, como un factor decisivo de exclusión (CDPD).

Además, en las políticas públicas implementadas para atender específicamente la inequidad entre los géneros se deben considerar los derechos de niñas y mujeres con discapacidad definiendo medidas de nivelación y acción afirmativa para erradicar la discriminación y reforzar el empoderamiento, garantizando el mismo acceso para las niñas y mujeres que viven en zonas rurales y para las que pertenecen a comunidades indígenas.

c) Las políticas públicas en general no incorporan el enfoque de género y la discapacidad en la legislación y programas específicos dirigidos a las mujeres (violencia, acceso a la justicia, derechos sexuales y reproductivos, educación, salud y mercado laboral)

d) Las mujeres con discapacidad deberían ser reconocidas e incorporadas en las políticas y programas de igualdad de género que se impulsan desde el Estado para proteger—su participación en todas las esferas sociales, en igualdad de condiciones con el resto de las mujeres.

En relación con el derecho a la educación, los informes emitidos por los Estados latinoamericanos no dan cuenta de avances para acelerar la inclusión de las mujeres con discapacidad, prevaleciendo la exclusión e invisibilidad institucional.

e) Por último, no se puede dejar de mencionar que se requiere crear mecanismos de recopilación de información desagregada sobre la situación de las mujeres y de las niñas con discapacidad, con indicadores que puedan evaluar los resultados de las medidas tomadas para

promover la igualdad. Sin información, no se pueden elaborar programas y estrategias dirigidas a la protección de los derechos económicos, sociales y culturales, especialmente en educación, con el fin de promover la autonomía y plena participación de mujeres y niñas con discapacidad en la sociedad.

5.6. IMPLEMENTACIÓN DEL ARTÍCULO 24 DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, POR PAÍS.

5.6.1 Argentina⁸

El Estado argentino ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2008. Previamente había promulgado la Ley de Sistema de Protección Integral de los Discapacitados (Ley N° 22.431) en el año 2003, que se desprendía de una ley homónima del año 1981. Presentó su informe inicial al Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante indistintamente, el Comité o CoDPD) el año 2010.

Argentina es un país con una tasa de alfabetización que llega al 98%, la cual que no se corresponde con la observada en las personas con discapacidad, puesto que el 10% de las mismas, menores de 14 años, nunca ha asistido a la escuela (Muñoz, 2009, p. 18).

5.6.1.1 Mínimo Social de Inclusión

En la Constitución de la Nación Argentina (modificada por última vez en 1994) se señala que cada provincia podrá dictar su propia Constitución que asegure la administración de Justicia, su régimen municipal y la educación primaria (Art. 5).

El sistema educativo se rige por la Ley de Educación Nacional de 2006 (Ley N° 26.206) que establece los lineamientos sobre la educación universal e inclusiva. El derecho a la educación se reconoce de manera amplia, garantizándose para todas las personas. La Ley de Educación Nacional entiende que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art. 2). Señala además que el Estado garantiza “el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal” (Art. 12).

La educación es obligatoria desde la edad de cinco años hasta la finalización de la educación secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología “y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas

⁸ No envió cuestionario ni tampoco se dispone de exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales” (Art. 16).

5.6.1.2 Institucionalidad

El Ministerio de Cultura y Educación es el encargado de garantizar la educación de personas con discapacidad (Art. 13, Sistema de protección integral de las personas discapacitadas).

El organismo gubernamental que vela por la aplicación de las políticas dirigidas a la integración plena de las personas con discapacidad es la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) dependiente del Consejo Nacional Coordinador de Políticas Sociales. Se encarga de coordinar, proponer normas, asesorar, promover y difundir, con carácter nacional, todas aquellas acciones que contribuyan a la integración de las personas con discapacidad. Con el fin de implementar un mecanismo de ejecución y coordinación de la Convención que facilite la toma de decisiones se creó el Observatorio Nacional de la Discapacidad, encargado de producir, difundir, actualizar y sistematizar la información de políticas públicas sobre discapacidad y realizar seguimiento sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La CONADIS preside el Consejo Federal de Discapacidad, constituido por Ley N° 24.657, en 1996. En este espacio están representados las provincias y el gobierno de la ciudad de Buenos Aires y las organizaciones de la sociedad civil de personas con discapacidad.

El Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) desarrolla también programas específicos relacionados con discapacidad, además de género, educación, salud e interculturalidad.

5.6.1.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según los datos disponibles del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, en Argentina se registra un 12,9% de personas con discapacidad (correspondiente a 5.114.190 personas), de las cuales 2.263.175 son hombres y 2.851.015 son mujeres. (INDEC, 2014, p. 14).

Según la información proporcionada por Argentina en el “Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva” organizado por la UNESCO el año 2007, del total de niños con discapacidad que asisten a la escolaridad, el 56,5% concurre a escuela común y el 17% lo hacen a escuelas especiales, el resto combina las dos modalidades. Los estudiantes jóvenes con discapacidad, en un 20% asisten a escuelas integradas, y el 9,3% a escuelas especiales, mientras que el 3,5% combina las dos modalidades. (UNESCO, 2007, p. 10).

En Argentina, solamente el 27% de la matrícula correspondiente a educación especial lo hace en establecimientos integrados. Este porcentaje de matrícula de educación inclusiva por nivel se expresa de la siguiente forma: 27% de matrícula educación inicial, 26% matrícula primaria y 32% matrícula medio/polimodal. (UNESCO, 2007, p. 11).

Asimismo, hay disparidad por zonas si se comparan la rural y la urbana, y también por regiones. “Mientras que en algunas jurisdicciones más del 50% de la matrícula está integrada, en otras no existen alumnos con NEE integrados a la educación común. En cada jurisdicción, los porcentajes de alumnos con NEE en integración varían considerablemente” (UNESCO, 2007, p. 12).

5.6.1.4 Educación Superior

En el ámbito de la Educación Superior, para garantizar la accesibilidad, los ajustes razonables y la participación de las personas con discapacidad a este nivel educativo se dispone del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) que promueve la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior dirigido a estudiantes de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en el nivel de estudios superiores, y que dispone de un Subprograma para personas con discapacidad.

Se ha conformado la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos en la Ciudad de Buenos Aires, con el acompañamiento del Ministerio de Educación, la CONADIS y la UNESCO (2009) que formuló la Declaración de Buenos Aires, dentro de cuyos objetivos se encuentran: afirmar los derechos humanos de las personas con discapacidad, promoviendo conciencia en los ámbitos académicos, de la necesidad de erradicar definitivamente de la vida universitaria el prejuicio y la discriminación; hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional y cultural de todas las personas; incorporar a la currícula de disciplinas universitarias y asignaturas contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos; crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos, y una mejor calidad de vida, dando cumplimiento a lo estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, entre otros.

Además, se dispone del Programa de Accesibilidad en las Universidades Nacionales del Ministerio de Educación (2010) orientado a lograr que los edificios y predios de las Universidades Nacionales sean accesibles y seguros para todos sus usuarios (Circuitos mínimos accesibles).

La Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación trabaja estrechamente con la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos,

conformada por 35 Universidades Nacionales Públicas. Entre sus actividades más destacadas se cuentan los centros y protocolos para garantizar los derechos humanos de las personas con discapacidad en cada casa de estudio, la lengua de señas y la adecuación de bibliotecas.

5.6.1.5 Dimensiones⁹

a) Disponibilidad: El país no cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes en cuanto a su cantidad y calidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe una importante cantidad de personas con discapacidad que no recibe educación formal.

b) Accesibilidad: Existen esfuerzos sostenidos en el tiempo, que dan cuenta de que se han logrado avances en cuanto a la accesibilidad material y económica al derecho a la educación. Existen elementos que dan cuenta de que aún no ha comenzado el tránsito sistemático desde la educación especial hacia una educación inclusiva.

c) Aceptabilidad: Argentina cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.1.6 Ajustes Razonables

En la Ley de Educación Nacional se considera el trayecto completo en la educación para lo que se requiere disponer de personal especializado, transporte y recursos técnicos y materiales, así como garantizar la accesibilidad física.

Se contempla la asignación familiar por hijo con discapacidad y escolarizado.

Se da cuenta de un nutrido programa y acciones sin responder a un proyecto específico. De esta forma se señalan avances en la homologación de programas de educación inclusiva a nivel regional, con especial énfasis en las zonas rurales. Se aumenta la oferta de escuelas especiales e integradas, por medio del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), con equipamientos, asistencia técnica y recursos pedagógicos.

⁹ Características del derecho a la educación inclusiva según Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Observación General N°4, 2016), basado en características del derecho a la educación formuladas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Observación General N° 13, 1999).

Existe seguimiento de la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad, aunque no se aportan resultados de este seguimiento.

Se han invertido recursos en capacitación de docentes de primero y segundo ciclo.

5.6.1.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte que desarrolle una política pública de educación integral que garantice el derecho a la educación inclusiva y que asigne recursos presupuestarios suficientes para avanzar en el establecimiento de un sistema de educación incluyente de estudiantes con discapacidad. Igualmente, el Comité insta al Estado Parte a intensificar sus esfuerzos para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad en la edad obligatoria establecida por el Estado parte, prestando atención a las comunidades de los pueblos indígenas y a otras comunidades rurales. Asimismo, urge al Estado parte a tomar las medidas necesarias para que los estudiantes con discapacidad inscritos en escuelas especiales se incorporen a las escuelas inclusivas y a ofrecer ajustes razonables a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general”. (CoDPD, 2012a, Párrafo 38).

5.6.2 Bolivia¹⁰

El Estado Plurinacional de Bolivia ratificó la CDPD y su protocolo adicional, en el año 2009; promulgó la Ley General para Personas con Discapacidad (Ley N° 223) en 2012; y presentó su informe inicial al Comité el año 2013.

En Bolivia, casi la mitad de las personas mayores de 5 años con discapacidad son analfabetas. Según la información disponible, no actualizada, se estima que entre el 74% y el 97% de niños/niñas con discapacidad no reciben ningún tipo de educación formal (Muñoz, 2009, p. 18).

5.6.2.1 Mínimo Social de Inclusión

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación y el Estado es el garante de este derecho, el cual dispondrá de la política y acciones requeridas. En Bolivia, la educación es obligatoria hasta el nivel de bachillerato y la educación pública es gratuita en todos los niveles, hasta el superior (Art. 70).

¹⁰ No envió cuestionario, pero se dispone de exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

La Ley de Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (N° 070) establece que la educación de las personas con discapacidad debe ser parte de la educación regular, a través de la adecuación de la infraestructura y los recursos necesarios. Se apoya en el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades con el fin de garantizar el derecho a la educación.

En su artículo 1º señala que “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación” siendo el Estado el que debe garantizar este derecho, bajo cualquier modalidad, tanto en la educación regular, como en la alternativa y la especial, así como en la educación superior de formación profesional.

5.6.2.2 Institucionalidad

El Estado, a través del Ministerio de Educación, es el órgano encargado de garantizar el derecho a la educación inclusiva en Bolivia.

La Ley General para Personas con Discapacidad, en su artículo 45, creó el Comité Nacional para Personas con Discapacidad (CONALPEDIS), como entidad descentralizada para promover y defender los derechos de las personas con discapacidad, entidad que está adscrita al Ministerio de Justicia. CONALPEDIS está encargado de realizar todas las acciones necesarias para generar la inclusión de las personas con discapacidad, promoviendo y garantizando sus derechos, a través del proceso de formulación de políticas públicas, en coordinación con la Confederación Boliviana de las Personas con Discapacidad (COBOPDI) y otras organizaciones nacionales, departamentales y municipales legalmente reconocidas.

El Fondo Nacional de Solidaridad y Equidad (FNSE) se creó el año 2011, dependiente del Ministerio de la Presidencia. Su finalidad es ejecutar proyectos sociales, preventivos, de rehabilitación, formación y desarrollo productivo destinados al desarrollo integral de las personas con discapacidad.

5.6.2.3 Diagnóstico en relación con la matrícula.

En el informe inicial de Bolivia al Comité, se registran datos muy genéricos, que no dan cuenta de la magnitud y distribución de la discapacidad en el país. La información general sobre discapacidad es insuficiente en cuanto a educación inclusiva y no aparece desagregada por sexo, etnia, zona, territorio, departamentos, etc. El diagnóstico sobre el derecho a la educación inclusiva, en ese mismo informe inicial, es insuficiente, ya que se muestran datos en función de centros de educación, pero sin distinguir el tipo de centro.

Según la información presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE, en Bolivia existe un aumento significativo en la matrícula de estudiantes con discapacidad, desde 6.891 (2002) a 19.592 (2015). En el periodo de tiempo considerado, el incremento es de un 184% (casi se triplicó la matrícula). También se registró un aumento notable en el número de educadores especializados en educación inclusiva, desde 678 (2002) a 1.429 (2015). El incremento es de un 110% (se aumenta más del doble el número de profesores especializados). Además, aumentaron los centros de educación especial, de 92 en 2002 a 125 en 2015, es decir en un 36%.

5.6.2.4 Educación Superior

Se señala que hay que facilitar ingreso, otorgar becas y establecer planes de descuento hasta la obtención de títulos. Se indica que todas las universidades públicas y privadas deberán extender de manera gratuita los diplomas académicos y títulos, además de adaptar instrumentos de evaluación (especialmente se refiere a discapacidad auditiva y visual).

Se señala que existen tasas de descuento y gratuidad en la educación pública para personas con discapacidad y sus familias, aunque no se dispone de información sobre cómo se aplican estos mecanismos ni sobre los resultados obtenidos a través de estos incentivos.

El año 2015, por primera vez, se titularon 26 jóvenes con discapacidad como técnicos básicos y auxiliares de un centro de educación especial.

5.6.2.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con una cantidad de programas e instituciones públicas o privadas suficiente para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe todavía un importante número de personas con discapacidad que no recibe educación formal.

b) Accesibilidad: Existe una fuerte inversión en infraestructura educacional, pese a lo cual prevalece un sistema de educación especial, ya que en el sistema educativo regular no se cuenta con los ajustes razonables suficientes para asegurar la educación inclusiva.

c) Aceptabilidad: Bolivia cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Se han adoptado medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: Salvo iniciativas particulares, no se registra la aplicación sistemática del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.2.6 Ajustes Razonables

Se elaboran y entregan a Centros de Educación Especial y Unidades Educativas Inclusivas los lineamientos curriculares y metodológicos, currículos específicos para la educación de estudiantes sordos, ciegos y con discapacidad intelectual. Además, se entregan guías educativas para familias y comunidades de estudiantes sordos, ciegos y con discapacidad intelectual.

Existe una ampliación de cobertura con 60 nuevos centros de educación especial, de los cuales el 70% se localiza en áreas rurales.

Existe un gran énfasis en lograr la alfabetización y la post-alfabetización.

Desde 2006, se dispone del bono “Juancito Pinto”, para apoyar la permanencia de los y las estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, sin límite de edad. En el año 2015 se entregó este bono a más de 19.000 estudiantes.

En relación con la educación, se sostiene que se debe garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de la educación inclusiva e integral con la formación de equipos multidisciplinarios para la atención e inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo plurinacional, la formación de maestras/os para la enseñanza personalizada a todos los estudiantes con discapacidad, la supresión de todas las barreras (arquitectónicas, psicopedagógicas y comunicacionales); y la adaptación y adecuación curricular y evaluativas.

Se entrega información sobre equipamiento para centros de educación especial: audio-centros, equipos de computación, audiovisuales y gabinetes. Se informa sobre el desarrollo 22 talleres productivos (auditiva, intelectual, múltiple) para educación técnica: Panadería, costura, armado de bolsas, tejidos, carpintería, etc. en el año 2015.

Se contabilizan materiales educativos para centros de educación especial: juegos, equipos audiovisuales, pizarrillas braille, materiales lenguaje de señas y juegos didácticos.

Gracias a la conformación de equipos multidisciplinarios en estimulación temprana y educación de sordomudos, con material didáctico implementación a nivel departamental, se han registrado avances en la población con discapacidad auditiva.

5.6.2.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité insta al Estado parte a que:

- a. Adopte, aplique y supervise políticas de educación inclusiva y de calidad en todo el territorio;
- b. Promueva la matriculación de todas las personas con discapacidad, especialmente de mujeres y niños, personas de comunidades indígenas y aquellas en comunidades rurales y remotas;
- c. Garantice la formación de docentes en educación inclusiva a todo nivel, en lengua de señas, Braille y otros formatos accesibles de información y comunicación;
- d. Adopte una estrategia para el suministro de los ajustes razonables en las escuelas y otras instituciones de aprendizaje, ofreciendo entre otras cosas, tecnología y asistencia de apoyo en las aulas, accesibilidad y material de aprendizaje; y
- e. Se guíe por el artículo 24 de la Convención y por el Comentario general No. 4 (2016) del Comité sobre el derecho a la educación inclusiva para la implementación de las metas 4.5 y 4.8 de los ODS”. (CoDPD, 2016b, Párrafo 56).

5.6.3 Brasil¹¹

El año 2008 se ratificó la CDPD y su protocolo facultativo. El año 2012 Brasil entregó su informe inicial al Comité y en el año 2015 se dictó la Ley Brasileña de Inclusión de las Personas con Discapacidad o Estatuto de las Personas con Discapacidad (Ley N° 13.146).

En Brasil, se estima que existen 45 millones de personas con distintos tipos de discapacidad. 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 (Muñoz, 2009, p. 18).

5.6.3.1 Mínimo Social de Inclusión

En la Constitución Política de la República Federativa de Brasil de 1988, se señala que la educación es un derecho de todos que debe ser promovido por el Estado y la familia (Art. 205). Esta garantía supone la existencia de la educación fundamental obligatoria y gratuita, además de la progresiva extensión de la gratuidad y obligatoriedad a la enseñanza media. Adicionalmente se hace especial referencia a “la atención educacional especial a los portadores de discapacidades, preferentemente en el sistema ordinario de enseñanza” (Art. 208). La enmienda constitucional N° 59/2009, que estableció la educación obligatoria para todos los niños de 4 a 17 años de edad a partir de 2006 y aseguró el acceso gratuito y obligatorio a la enseñanza preescolar.

¹¹ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

La Ley N° 9394, de 1996, que establece las directrices y bases de la educación señala que “educación especial se refiere a la modalidad de enseñanza ofrecida a los alumnos con necesidades especiales, preferentemente en el marco del sistema general de educación” y que “se ofrecerán servicios especializados de apoyo en las escuelas ordinarias para atender las necesidades específicas de los alumnos que requieren educación especial” (Art. 58).

El Estatuto de las Personas con Discapacidad establece en sus artículos 27 y siguientes que el Estado asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

5.6.3.2 Institucionalidad

El Ministerio de Educación organiza y financia el sistema federal de enseñanza y presta asistencia técnica y financiera a los estados, al Distrito Federal y a los municipios para el desarrollo de sus sistemas de enseñanza.

El 2015 se creó una Comisión permanente sobre los derechos de las personas con discapacidad compuesta por 20 diputados que tiene por objeto revisar, proponer y analizar proyectos de ley en la materia.

Existe el Consejo Nacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad (CONADE, por su sigla en portugués) que es de carácter consultivo y deliberativo en materia de derechos de las personas con discapacidad.

5.6.3.3 Diagnóstico en relación a la matrícula

En Brasil existen 45.606.048 personas con discapacidad (19.805.367 hombres y 25.800.681 mujeres) correspondiente al 23,91% de la población total del país (IBGE, 2010). De este grupo, 750.983 personas con discapacidad (475.027 hombres y 275.956 mujeres) se encuentran matriculadas en cursos inclusivos en la educación regular, mientras que 179.700 personas con discapacidad (105.721 hombres y 73.979 mujeres) se encuentran matriculados en establecimientos de educación especial (INEP, 2015).

5.6.3.4 Educación Superior

Del total de personas con discapacidad en Brasil, sólo 2.944 se encuentran matriculados en la educación superior (1.683 hombres y 1.261 mujeres).

El Programa Universidad para Todos (PROUNI) otorga becas completas o de un 50% en instituciones privadas de educación superior a personas con discapacidad, entre otras.

5.6.3.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: En algunas regiones del país se cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes en cuanto a su cantidad y calidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva, principalmente en los niveles de educación básica (fundamental) y media. La extensión del país y las diferencias regionales ha impedido implementar de manera homogénea políticas públicas de educación inclusiva.

b) Accesibilidad: Se han realizado avances significativos en materia de accesibilidad material y económica, aunque todavía no está garantizada la accesibilidad en todos los centros educativos (se estima que el 35,7% de las escuelas son accesibles a personas con discapacidad) y persisten situaciones de discriminación hacia niños con discapacidad en escuelas donde no se les permite el acceso o se les cobran tasas adicionales (CoDPD, 2015a, Párrafo 44). Aún existen brechas de género significativas en el número de matrícula en los niveles de educación básica y media que discrimina a las niñas con discapacidad en el sistema de educación formal.

c) Aceptabilidad: Brasil cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Falta seguir implementando ajustes razonables en los centros educativos para permitir la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: La actual Política de Educación Especial comprende una acción pedagógica centrada en el progreso individual del alumno, prevaleciendo la evaluación de los aspectos cualitativos sobre la base de la creación de estrategias que pueden ampliar el tiempo de trabajo con lengua de señas, textos en Braille, informática o tecnología. El modelo de aprendizaje carece de la flexibilidad suficiente sobre todo en el ámbito de evaluación y seguimiento, lo que favorece la deserción de las personas con discapacidad del sistema educativo regular.

5.6.3.6 Ajustes Razonables

El Plan Nacional de Derechos de las Personas con Discapacidad – Vivir sin Límites (*Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite*), lanzado en 2011, se articula en torno a cuatro ejes, a saber, educación, salud, inclusión social y accesibilidad.

El Programa de Prestaciones Continuas (*Programa do Benefício de Prestação Continuada – BPC*) en la escuela, es una medida interministerial que permite a menores de 18 años con discapacidad procedentes de familias con bajos ingresos recibir la prestación continua de asistencia social (*Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social*) con el fin de acceder a la escuela y permanecer en ella.

Existen diversos programas gubernamentales, entre los cuales destacan el de Formación Continua de Profesores en Educación Especial, varios de Formación de Gestores Educadores para la educación inclusiva y aquellos que desarrollan los Centros de Referencia para la formación de profesores (CAP, CAS y NAAHS), los cuales han aportado en la formación de cerca de 300.000 profesores y cientos de municipios.

El Programa de Implantación de Salas de Recursos Multifuncionales se centra en la distribución de materiales y equipos para otorgar un servicio educativo personalizado en la educación regular.

Existen Programas para la distribución de materiales didácticos y paradidácticos con cargo al Fondo Nacional para el Desarrollo Educativo (*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – FNDE*), que incluyen medidas para asegurar la accesibilidad mediante la distribución de libros en formato digital accesible (proyecto Mecdaisy); la distribución de libros en Braille; la distribución de libros y diccionarios de la lengua LIBRAS; y el suministro de ordenadores portátiles con interfaces accesibles para alumnos ciegos en la última etapa de la enseñanza primaria y secundaria, los programas de educación de jóvenes y adultos, y los programas de formación profesional.

Como un complemento a lo anterior, el Programa Escuela Accesible busca promover la accesibilidad en el ambiente escolar a través de adecuaciones arquitectónicas y adquisición de recursos tecnológicos de asistencia para los niños y niñas con discapacidad.

El programa Camino a la Escuela otorga transporte escolar accesible y el programa Libro Accesible busca asegurar que los estudiantes con discapacidad matriculados en las escuelas públicas de educación básica, cuenten con libros en formatos accesibles.

5.6.3.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte que intensifique sus esfuerzos y asigne fondos suficientes para consolidar un sistema educativo incluyente y de calidad. También le recomienda la puesta en marcha de un mecanismo encargado de prohibir, supervisar y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en los sistemas educativos público y privado, llevar a cabo ajustes razonables y garantizar la accesibilidad en todos los centros educativos”. (CoDPD, 2015a, Párrafo 45).

5.6.4 Chile¹²

El Estado chileno ratificó la CDPD y su protocolo adicional en 2008. El año 2010, promulgó la Ley que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ley N° 20.422), que fue modificada el año 2016. Presentó su informe inicial al Comité en 2012.

En Chile, casi un 13% de la población presenta algún tipo de discapacidad (pero en la encuesta CASEN 2013 la cifra en 6,5%). Se señala que alrededor del 95% de los niños/niñas con discapacidad estudian en nivel primario. En educación secundaria y superior un 37% de las personas con discapacidad, de entre 15 y 29 años, reciben educación (Muñoz, 2009, p. 19).

5.6.4.1 Mínimo Social de Inclusión

La Constitución Política de la República de Chile reconoce el derecho a la educación en su artículo 19, N° 10, el cual señala que “para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica”. Adicionalmente, “la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad”. Por último se señala que “corresponderá al Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles”.

La Ley General de Educación (LGE) define la educación especial o diferencial como “la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales (NEE) que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” (Art. 23).

Se contempla un total de 12 años de educación pública y gratuita.

La Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ley N° 20.422) aborda el derecho a la educación y la garantía de acceso al sistema de educación regular o especial en los niveles de parvulario, básica y media, en toda su extensión.

¹² Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

5.6.4.2 Institucionalidad

El Ministerio de Educación es el encargado de garantizar la educación inclusiva (LGE, Art. 34 y Ley de Inclusión, Art. 39).

El Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) se creó al amparo de la Ley N° 20.422 el año 2010 y tiene por finalidad promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad, siendo el sucesor y continuador legal del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS).

El SENADIS depende del Ministerio de Desarrollo Social, se encuentra en todas las regiones del país y coordina las acciones del Estado en la construcción y en la ejecución de políticas y programas dirigidos a las personas con discapacidad.

5.6.4.3 Diagnóstico en relación a la matrícula

En el último Examen Periódico Universal (EPU) Chile registra un 12,5% de personas con discapacidad. Según el primer Estudio Nacional sobre Discapacidad (ENDISC) 2004, “el 10% de las personas con discapacidad no cuenta con ningún año de estudio aprobado; el 42% no ha logrado completar la enseñanza básica; solamente el 13% ha cursado la enseñanza media completa y el 5,7% ha logrado acceder a la universidad o a algún instituto de formación profesional. Menos del 1% ha cursado carreras en un centro de formación técnica” (INE, 2004).

Se observan variaciones significativas en los datos sobre discapacidad en Chile, según sea la fuente. La encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2013 del Ministerio de Desarrollo Social señala que el 6,5% (1.123.162) de la población total presenta algún tipo de discapacidad y que el 47,4% son hombres y el 52,6% mujeres. En cambio, el segundo Estudio Nacional sobre Discapacidad (ENDISC), de 2015, estima que las personas con discapacidad suponen el 16,7% de la población mayor de 2 años (2.836.818) de las cuales el 37,8% son hombres y el 62,2% mujeres. La distribución de la discapacidad por sexo y grupos de edad muestra que del total de menores (más de 2 y menos de 17 años) con discapacidad, el 62% son hombres y el 37,3% mujeres. En cambio, en adultos, de las personas con discapacidad, el 35,6% son hombres y el 64,4% mujeres. Del total de personas con discapacidad, el 9,1% son menores de 17 años y mayores de 2 y más del 90% son adultos. Se dispone de información desagregada por territorio, región, zona, etnia, etc.

5.6.4.4 Educación Superior

Se destaca la creación de 10 Redes Regionales de Educación Superior Inclusiva, de manera de contribuir a la eliminación de barreras y potenciamiento de estrategias a través de la incorporación de temas vinculados con la atención de estudiantes con discapacidad. Entre el 2007 y el 2011, el SENADIS adjudicó más de 230 proyectos a instituciones de educación superior de manera de crear progresivamente las condiciones contextuales para que las personas con discapacidad en igualdad de condiciones puedan ingresar, permanecer y egresar de la educación superior.

5.6.4.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: Se considera que la oferta de matrícula es suficiente en el sistema escolar para los estudiantes con discapacidad, aunque la debilidad está en la calidad de la educación.

b) Accesibilidad: La adecuación de los espacios educativos y de infraestructura es considerada como regular, a pesar de existir regulaciones específicas sobre accesibilidad a espacios públicos. La falta de implementación de la Ley N° 20.422 genera que, en la práctica, se discrimine a estudiantes con discapacidad tanto en establecimientos de educación privada como pública. Además, persiste la relevancia de la educación especial y segregada sobre la educación inclusiva.

c) Aceptabilidad: Existe un marco normativo e institucional para garantizar el cumplimiento de la CDPD, pero los establecimientos de educación no cuentan con los recursos necesarios para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva. Se deberían generar modelos de recursos adaptados a las diversas necesidades educativas. Materiales educativos adaptados (en Braille, macrotipo, audiolibros, lectura fácil o accesible, u otros). Desarrollar innovaciones en este aspecto; desarrollo de capacidades en Lengua de Señas Chilena para establecimientos escolares con estudiantes sordos; asesorar en diseño universal y medidas de accesibilidad a las escuelas y a la comunidad; apoyo de TIC; y política de Tecnología de Accesibilidad Universal para la Educación.

d) Adaptabilidad: Respecto a la evaluación diferencial, cada establecimiento aplica procedimientos que deben estar descritos en el reglamento de evaluación y debe establecer con claridad su aplicación. El apoderado debe solicitar la evaluación y presentar certificado médico. No existen medidas de seguimiento y retención de estudiantes con discapacidad, ni sistemas de evaluación y adaptación curricular relacionados con la educación inclusiva.

5.6.4.6 Ajustes Razonables

En Chile, se entregan recursos de la subvención de educación especial a estudiantes que presentan NEE asociadas a discapacidad, en Escuelas Especiales para alumnos con discapacidad, en establecimientos de enseñanza común con Programas de Integración Escolar (PIE) (en el contexto del aula común) y, en el Curso Especial en PIE, para estudiantes con necesidades de apoyo significativas asociadas a discapacidad, que se educan en establecimientos de educación común en un curso especial.

Existen medidas transversales del sistema educacional en función de las NEE de los estudiantes, como son: a) los establecimientos de educación regular con PIE para estudiantes que presentan discapacidad y trastornos específicos del lenguaje; b) Grupo Diferencial, para estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje no asociadas a discapacidad (NEE Transitorias); c) las escuelas especiales, que educan estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; d) otra opción, muy importante en materia de equidad, como son las escuelas y aulas hospitalarias para niños/as y jóvenes que por encontrarse en situación de enfermedad, no pueden asistir a la escuela o liceo de origen y reciben atención escolar en el recinto hospitalario.

En Chile, para el año 2016, se registra un total de 5.959 establecimientos educacionales que imparten educación especial. Son escuelas especiales 596 (10%), escuelas comunes con PIE 5.321 y 44 aulas hospitalarias (MINEDUC, 2016).

El país declara avanzar en tres ejes: financiamiento, cobertura y calidad. Se informa de un aumento sustancial de los recursos destinados a educación, especialmente e educación superior.

A nivel de certificación, desde 2006 se establecen procedimientos para otorgar Licencia de Enseñanza Básica – requisito para acceder al mundo laboral – y Certificados de Competencias a los alumnos con discapacidad de las escuelas especiales y los establecimientos con PIE (Entre 2006 a 2014, se ha beneficiado a 500 alumnos con NEE permanentes).

Se desarrollan permanentemente actividades de perfeccionamiento y capacitación a los profesores/as y otros profesionales vinculados a la educación inclusiva.

5.6.4.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte: (a) la implementación de un plan para transicionar hacia la educación inclusiva, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes, llevando a cabo campañas integrales de toma de conciencia, y fomento de la cultura de la diversidad;

(b) asegurar la educación individualizada y disponer de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas, para llevar a cabo dicha inclusión, en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o discapacidad psicosocial;

(c) asegurar la accesibilidad a las instituciones de educación superior, incluyendo mediante ajustes razonables en los procedimientos de admisión y todos los demás aspectos cubiertos por la educación superior; y

(d) prestar atención a los vínculos entre el artículo 24 de la Convención y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y las metas 4.5 y 4.8”. (CoDPD, 2016c, Párrafo 50).

5.6.5 Colombia¹³

El Estado colombiano ratificó la CDPD el año 2011 y, a la fecha, no ha ratificado su Protocolo Adicional. El año 2013 presentó su informe inicial al Comité y promulgó la Ley por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Ley 1618).

En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen una discapacidad promedio, es decir, muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país (Muñoz, 2009, p. 17).

5.6.5.1 Mínimo Social de Inclusión

En la Constitución Política de Colombia se señala que “El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos” (Art. 67).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) señala que “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (Art. 46).

¹³ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

En la Ley por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Ley N° 1618) se establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) debe “crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados”, en los niveles de educación preescolar, básica y media (Art. 11).

5.6.5.2 Institucionalidad

El MEN “definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo” (Art. 11, Ley 1618).

El Sistema Nacional de Discapacidad, es el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad, es coordinado por el Ministerio de Protección Social. A su vez, el Consejo Nacional de Discapacidad, “evaluará cada 4 años la eficacia de las acciones afirmativas, los ajustes razonables y la sanción a la discriminación, como mecanismos para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad” (Art. 26, Ley 1618).

5.6.5.3 Diagnóstico en relación a la matrícula

Según los datos del Censo de 2005, un 6,3% de la población colombiana presenta alguna discapacidad (DANE, 2005).

En Colombia existen 161.954 personas con discapacidad matriculadas en el sistema educativo (62.862 mujeres y 99.092 hombres), que corresponden a un 2% de la población total matriculada en establecimientos educacionales del país. La mayoría se concentra en la enseñanza básica, que incluye la primaria y secundaria, con una marcada prevalencia de los hombres (MEN, 2016).

5.6.5.4 Educación Superior

El MEN realiza acciones que incluyen: a) constitución de un Fondo en Administración, denominado “Apoyo financiero para estudiantes con discapacidad en Educación Superior”, logrando avances en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad; b) documento de Lineamientos de Política de Educación para la Atención a la Diversidad; c) creación del Índice de Inclusión para la Educación Superior (Informe inicial de Colombia CoDPD, 2013, p. 20).

Sólo 1.479 jóvenes con discapacidad registran matrícula en el sector oficial de la Educación Superior, mientras 1.936 lo hacen en el sector privado (SNIES, 2014). La autoridad educacional ha tratado de enfrentar este déficit, mediante la elaboración, en 2013, de los “Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva”, los cuales, en todo caso, no son vinculantes para las universidades.

El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), entidad del Estado que promueve la Educación Superior a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo, tiene implementada una línea especial de crédito con tasas de interés preferenciales para estudios de pregrado dirigida a los estudiantes con discapacidad.

5.6.5.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes en cuanto a su cantidad y calidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe un gran número de personas con discapacidad que no recibe educación formal.

b) Accesibilidad: Se han registrado avances en materia de accesibilidad material a los establecimientos educativos, sin embargo, algunos de los niños y niñas con discapacidad son rechazados en ciertos colegios donde sus directivos o docentes consideran no estar preparados para atenderlos en las instituciones educativas formales. Existe una cultura que considera que las personas con discapacidad deben ser atendidas en espacios segregados, por especialistas de la salud y el concepto errado de que la población con discapacidad no puede aprender.

c) Aceptabilidad: Si bien no se ha ratificado el protocolo adicional a la CDPD, Colombia cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la Convención. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: No existen medidas de seguimiento y retención de estudiantes con discapacidad, ni sistemas de evaluación y adaptación curricular relacionados con la educación inclusiva. Se ha optado por un sistema de educación especial de los y las estudiantes con discapacidad que les mantiene segregados del sistema regular de enseñanza.

5.6.5.6 Ajustes Razonables

Desde 2002, la norma técnica colombiana para el planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares, la cual contiene el componente de accesibilidad para personas con discapacidad, es de cumplimiento obligatorio para las instituciones educativas que se

construyen con recursos del MEN o que requieren el concepto de viabilidad técnica del mismo. Al menos desde entonces, las obras entregadas contemplan este componente, en su totalidad en caso de obras en colegios completos y parcialmente, y en caso de ampliaciones o mejoras.

Se ha capacitado a 60 docentes de 6 entidades territoriales distintas en la atención a estudiantes con discapacidad visual (Braille, ábaco, baja visión) en el marco de un contrato con el Centro de Rehabilitación de Adultos Ciegos (CRAC).

Se implementó la Estrategia de Cero a Siempre, en cuyo marco el MEN realizó acciones focalizadas en 150 niños, niñas y adolescentes con discapacidad en edad escolar que se encontraban desescolarizados, con el fin de desarrollar actividades pedagógicas con ellos y sus familias, a través de la implementación de planes caseros. Estos planes se desarrollaron a manera de aprestamiento para la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de 10 departamentos del país. En este contexto se hizo entrega de canastas de apoyo educativo y acompañamiento a los procesos de inclusión en las instituciones educativas.

Existe una importante participación de organizaciones de la sociedad civil, compuestas por personas con discapacidad y sus familiares, en la implementación de ajustes razonables que permitan ejercer el derecho a la educación inclusiva.

5.6.5.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“En línea con la Observación general No. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, el Comité recomienda al Estado parte que tome las medidas administrativas y judiciales necesarias para prohibir y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en la educación, incluyendo a nivel de alcaldías y otras autoridades comunitarias en el interior. Particularmente recomienda al Estado parte que:

- a) Adopte un plan nacional para transformar el sistema hacia la educación inclusiva y de calidad para todas las personas con discapacidad, en todos los niveles, asegurando la prohibición de la discriminación por motivos de discapacidad en la educación;
- b) Garantice el cumplimiento por ley del derecho a la educación inclusiva, incluyendo mediante la adopción de una política de no rechazo en las escuelas públicas y privadas, y que redoble esfuerzos por matricular a todas las personas con discapacidad, particularmente aquellas que requieran un apoyo más intenso, en las zonas rurales, y más remotas;

- c) Garantice la accesibilidad de los entornos, los ajustes razonables, y el otorgamiento de materiales y técnicas pedagógicas accesibles a estudiantes con discapacidad, incluyendo el Braille y la lengua de señas colombiana;
- d) Garantice que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean un componente fundamental de la formación de docentes en sus carreras, desde el principio y que sea obligatoria en la capacitación de los maestros antes y durante el ejercicio de sus funciones;
- e) El Comité recomienda que el Estado parte se guíe por el artículo 24 de la Convención para el cumplimiento de las metas 4.1, 4.5 y 4.a del ODS número 4". (CoDPD, 2016d, Párrafo 55).

5.6.6 Costa Rica¹⁴

El Estado de Costa Rica ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2008. En 1996, había promulgado la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley N° 7600), que fue reformada el 2014 para adaptar sus conceptos a la Convención. El año 2011 entregó su informe inicial al Comité.

En Costa Rica, la cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema de educación regular, recibiendo servicios de apoyo, ha crecido sustantivamente. Entre 2004 y 2005, por ejemplo, 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 un avance en la inclusión de estudiantes con discapacidad, en el sistema de educación regular (Muñoz, 2009, p. 19).

5.6.6.1 Mínimo Social de Inclusión

La Constitución Política de Costa Rica y la Ley Fundamental de Educación (Ley N° 2160 de 1957) establecen que la educación preescolar, primaria y media son gratuitas y costeadas por la Nación (CPCR, Art. 78 y Ley N° 2160, Art. 8).

A su vez, la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad establece en su artículo 14 que el "El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional".

¹⁴ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

5.6.6.2 Institucionalidad

Conforme a lo dispuesto en la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, el Ministerio de Educación Pública (MEP) es el encargado de promover la formulación de programas que atiendan las necesidades educativas especiales y velar por ella, en todos los niveles de atención. Además, la misma ley le encomienda la labor de suministrar el apoyo, el asesoramiento, los recursos y la capacitación que se requieran para cumplir con lo dispuesto en el capítulo sobre acceso a la educación de las personas con discapacidad (Ley N° 7600, Art. 15 y 22).

El año 2002 se creó el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), dependiente del MEP, cuyo principal objetivo es potenciar el desarrollo de las personas con discapacidad y su participación activa en la sociedad prestando servicios en el área de asesorías en ayudas técnicas, capacitación, investigación e información (Decreto Ejecutivo N° 30224 del MEP).

El año 2015, se creó el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS) adscrito al Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, que tiene entre sus principales funciones fiscalizar y evaluar el cumplimiento de la normativa nacional e internacional vigente en relación con los derechos de las personas con discapacidad, promover la inclusión de contenidos sobre derechos y la equiparación de oportunidades de participación para la población con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad y en la formación técnica y profesional en todo nivel; y, en general, brindar capacitación, información y asesoramiento sobre los derechos y necesidades de la población con discapacidad (Ley N° 9303, Art. 3).

5.6.6.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según datos del X Censo Nacional de Población y IV de Vivienda, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el año 2011, el 10,5% (452.859) de la población costarricense posee alguna discapacidad. De ese grupo el 52% corresponde a mujeres y el 48% a hombres.

Del total de personas con discapacidad, sólo 206.661 (45,6%) asisten regularmente a algún establecimiento público, privado o privado subvencionado, existiendo gran cantidad de personas con discapacidad matriculadas en el I y II nivel del ciclo básico. Dentro de este grupo existe una brecha de género significativa, que perjudica a las niñas y adolescentes (MEP, 2015). Solamente el 16,8% de quienes presentan discapacidad y tienen entre 16 y 18 años de edad, terminan el último año de educación secundaria.

5.6.6.4 Educación Superior

El Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES) incluye el eje cobertura y equidad mediante el cual se impulsan proyectos tendientes a favorecer y mejorar las condiciones de las personas con discapacidad en las universidades. La Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES) tiene como propósito articular las políticas de accesibilidad a la Educación Superior que incluyan los procesos de admisión y permanencia para propiciar el acceso en igualdad de oportunidades a la población con necesidades educativas y/o discapacidad. En algunos centros educativos de nivel superior se ha adquirido equipo técnico para bibliotecas de las universidades, además se facilita el uso de tecnologías de comunicación e información como computadoras CPU y portátiles con programas adaptados –lectores de pantallas JAWS; traductores de audio Dragon Naturally Speaking; Magnificadores de imágenes Magic; reproductores de voz Digital Voice Editor; traductor de música al sistema braille Goodfeel Braille Music Translation y traductor de texto al sistema Braille –Duxbury entre otros (Informe inicial CoDPD, 2011, p. 14).

No se dispone de información sobre el número de personas con discapacidad matriculadas en establecimientos de educación superior.

5.6.6.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país cuenta con programas e instituciones públicas o privadas en una cantidad insuficiente, en cuanto a su cantidad y calidad, para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe un gran número de personas con discapacidad que permanece en instituciones de educación especial o que no recibe ningún tipo de educación formal.

b) Accesibilidad: En lo que respecta a la accesibilidad al espacio físico, los esfuerzos realizados se han dirigido a la construcción de rampas, adecuación de los servicios sanitarios y ampliación de entradas y la implantación de sistemas de alerta audible y visual para la atención de emergencias, además de la construcción de ascensores.

c) Aceptabilidad: Costa Rica cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: Se ha avanzado en el diseño de formatos flexibles de aprendizaje para fomentar el paso de la educación especial a la educación inclusiva. La creación de centros especializados que brindan apoyo a los establecimientos educativos es un buen antecedente para continuar con el camino hacia la inclusión.

5.6.6.6 Ajustes Razonables

El artículo 18 de la Ley N° 7600 señala: “Las personas con necesidades educativas especiales podrán recibir su educación en el Sistema Educativo Regular, con los servicios de apoyo requeridos. Los estudiantes que no puedan satisfacer sus necesidades en las aulas regulares, contarán con servicio apropiado, que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especial. La educación de las personas con discapacidad deberá ser de igual calidad, impartirse durante los mismos horarios, preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de residencia y basarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo”.

El MEP cuenta con un “Programa de ayudas técnicas para estudiantes con discapacidad” que busca otorgar a las personas con discapacidad permanente “el equipo o materiales que requiera para coadyuvar en el proceso de formación educativa en igualdad de condiciones”. Gracias a este programa, se han entregado sillas de ruedas adaptadas, tabletas electrónicas y computadores, entre otros.

La Política Nacional en Discapacidad (PONADIS) para 2011-2021, se refiere principalmente al colectivo de personas con discapacidad y aborda el derecho a la educación de las personas con discapacidad a partir del acceso universal y la equidad.

Según lo informado por representantes del MEP “la Dirección de Desarrollo Curricular, en el año 2007 conformó la Comisión de Apoyo a la Educación Inclusiva (CAEI), constituida por un representante de cada Departamento de la Dirección de Desarrollo Curricular y del Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. Esta Comisión implementó el proyecto: ‘Apoyo a la gestión pedagógica de los centros educativos de calidad con orientación inclusiva’ (...). Además se ha trabajado en la promoción del enfoque de Educación Inclusiva en la planificación institucional o del proyecto Educativo de Centro y se ha promovido la participación de docentes en pasantías que les permite conocer la realidad y experiencias de otros países en materia de Educación Inclusiva (Panamá, Nicaragua, Uruguay)”.

5.6.6.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité exhorta al Estado parte a implementar una política de formación de docentes dentro del modelo de educación inclusiva, y a la vez asegure la educación inclusiva mediante el apoyo de personal docente capacitado, braille, LESCO, medios y modos alternativos de comunicación, textos de fácil lectura, y otros equipos y medios auxiliares. (Párrafo 46). El Comité recomienda al Estado parte asegurar que todas las personas con discapacidad tengan acceso a la educación

inclusiva, en todos los niveles de la educación, incluyendo la educación para adultos y en todo el país, y garantice que esta educación reciba cobertura en las áreas más remotas y tenga enfoque de género, y pertinencia étnica y cultural”. (CoDPD, 2014a, Párrafo 48).

5.6.7 Cuba¹⁵

El año 2007, el Estado cubano ratificó la CDPD, pero hasta la fecha no ha ratificado su protocolo adicional. No existe una ley especial sobre derechos de las personas con discapacidad, sin perjuicio de la consagración de sus derechos en la Constitución, leyes generales y otras normas de carácter administrativo. El año 2014 entregó su informe inicial al Comité.

5.6.7.1 Mínimo Social de Inclusión

De acuerdo a lo dispuesto por los artículos 39 y 51 de la Constitución de la República de Cuba, la educación es un derecho universal, garantizado por el Estado, en todos los tipos y niveles de enseñanza, que proporciona a cada persona la oportunidad de cursar los más altos estudios de acuerdo con sus aptitudes. La Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza de 1961 declara que “la función de la enseñanza es un deber a cargo del Estado Revolucionario que éste no debe delegar ni transferir” y que “la enseñanza de impartirse gratuitamente para garantizar el derecho a todos los ciudadanos a recibirla sin distinciones ni privilegios”.

5.6.7.2 Institucionalidad

La responsabilidad institucional sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad, es compartida por el Ministerio de Educación (MINED), encargado de organizar y dirigir el sistema educativo de la República, y el Consejo Nacional para la Atención a las Personas con Discapacidad (CONAPED), dependiente del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, que constituye un grupo de trabajo multisectorial integrado por todos los organismos e instituciones del Estado que cuentan entre sus funciones la atención a las personas con discapacidad.

¹⁵ No envió cuestionario, pero se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

5.6.7.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

En Cuba, según el Censo de Población y Viviendas efectuado en el año 2012, hay 556.317 personas de todas las edades con algún tipo de discapacidad. Esta cifra representa el 5% del total de la población, distribuido principalmente en los grupos de edad de 60 años en adelante.

Según lo declarado en el último encuentro de la RIINEE, de un total de 4.849 personas con discapacidad en el sistema educativo nacional, un 75,3% de las personas asiste a una escuela regular y un 24,6% asiste a una escuela especial. En el año 2016, el total de personas con discapacidad en cualquiera de los niveles del sistema educativo es de 9.279 personas, de las cuales la mayoría se concentra en la educación primaria (MINED, 2016).

Según la información aportada por el Estado cubano en su informe inicial al Comité, un 85,6% de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en edad escolar son atendidos en escuelas especiales (Cuba, 2014, p. 32).

5.6.7.4 Educación Superior

En el curso escolar 2015-2016 ingresaron 179 estudiantes con discapacidad a instituciones de la educación superior (MINED, 2016).

La Resolución N° 120/10 del MINED establece el Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior, que incluye las modificaciones al plan del proceso docente de los estudiantes con algún tipo de discapacidad con el objetivo de garantizar y apoyar su avance educativo. (Cuba, 2014, p. 37). Adicionalmente, para garantizar que los estudiantes con discapacidad que pertenecen a la Educación Superior accedan al aprendizaje de la informática, se han diseñado acciones como la instalación de programas y aditamentos especiales, y la adaptación de *softwares* así como de materiales que se utilicen de manera general y que respondan a las necesidades especiales de cada estudiante (Cuba, 2014, p. 38).

5.6.7.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: Se contempla que los establecimientos de educación especial tienen un carácter transitorio y que en ellos las personas con discapacidad pueden alcanzar un nivel de habilidades que les posibilite la inclusión en las escuelas regulares (Cuba, 2014, p. 33); pero en la práctica, la mayoría de las personas con discapacidad no se encuentran incluidas en establecimientos regulares de educación. Se concluye que “se necesita continuar identificando las barreras que dificultan la implementación de ajustes razonables” y que existe el reto de “disponer de medios y recursos terapéuticos y de rehabilitación para todo el universo de escolares con NEE” (MINED, 2016).

b) Accesibilidad: La educación es gratuita y existe accesibilidad económica garantizada, aunque existen barreras arquitectónicas en las escuelas cubanas que impiden el acceso material de todas las personas con discapacidad.

c) Aceptabilidad: Si bien Cuba ratificó la CDPD, cuenta con un marco normativo e institucional que no se hace cargo suficientemente del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: Se ha privilegiado el sistema de educación especial para las personas con discapacidad, por lo que en el sistema educativo regular no se han implementado mecanismos que le permitan adaptarse plenamente a las diferentes necesidades educativas de los educandos.

5.6.7.6 Ajustes Razonables

Actualmente, se cuenta con 15.278 docentes de la Educación Especial y con 1.605 logopedas en círculos infantiles y escuelas primarias.

Se crearon, para todo el país, Centros de Orientación y Diagnóstico que tienen por función “la identificación y evaluación de las necesidades específicas de las personas con discapacidad desde un enfoque psicopedagógico” y, además, Cuba dispone “de programas de capacitación para facilitar el acceso de los alumnos con discapacidad a los centros de enseñanza” (ACNUDH, 2013). En general, la “relación alumno profesor no rebasa los 12 alumnos por grupo y en algunos casos es inferior” (MINED, 2016). Cuba ofrece “interpretación en lengua de señas en las escuelas ordinarias” y se han realizado algunos ajustes, tales como la “convalidación del idioma inglés a los estudiantes sordos e hipoacústicos, y la ubicación de un maestro de orientación y movilidad en cada escuela de alumnos con ceguera y baja visión”.

5.6.8 Ecuador¹⁶

El Estado ecuatoriano ratificó la CDPD y su Protocolo adicional en el año 2008. En 2012 se promulgó la Ley Orgánica de Discapacidades. En 2011 se entregó el informe inicial al Comité.

En el año 2015 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Intercultural que asegura el derecho a la educación. Se considera que todas las instituciones educativas deben tener un carácter

¹⁶ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

inclusivo y cumplir con las normas de accesibilidad para las personas con discapacidad. Se experimenta un aumento considerable del presupuesto destinado a educación.

El informe contenido en el Examen Periódico Universal se refiere a la educación de las personas con discapacidad a grandes rasgos, señalando que en el país se reconoce el derecho a la educación. La educación inclusiva ha experimentado un gran avance. Se dispone de estudios y se destaca el trabajo en regiones. Se fomenta el derecho al trabajo de las personas con discapacidad, favoreciendo su contratación mediante el establecimiento de una cuota no menor al 4%.

El nivel promedio de instrucción de las personas con discapacidad en Ecuador es la educación básica y del total de 4,14 millones de estudiantes registrados a nivel nacional, 24.499 son estudiantes con discapacidad. El promedio de escolaridad de las personas con discapacidad es de tres a cuatro años frente a la media nacional de nueve años (CDPD, 2014, p. 7).

5.6.8.1 Mínimo Social de Inclusión

La Constitución de la República de Ecuador reconoce la educación como un derecho que las personas ejercen a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado. La educación es considerada como un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir (Art. 26).

La Ley Orgánica de Discapacidades establece que el Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso (Art. 27).

La Constitución (Art. 47) reconoce el derecho a la educación bajo el principio de no-discriminación en todos los niveles. A nivel normativo, el Reglamento General de Educación Especial, garantiza el acceso y la permanencia de todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad susceptibles de integrarse a la educación regular (Art. 5). La educación básica es obligatoria para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Serán escolarizados en establecimientos de educación especial sólo cuando se determine que la escuela regular no puede satisfacer sus necesidades educativas especiales (Párr. 1, Art. 7). La escolarización de niños con NEE se inicia en el nivel preescolar. Niños y jóvenes pueden ingresar a establecimientos regulares en cualquier lugar del territorio garantizando su permanencia.

En particular, para las personas con discapacidad, la Constitución asegura una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de

condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo (Párr. 7, Art. 47).

5.6.8.2 Institucionalidad

El eje institucional para atender los derechos de las personas con discapacidad se sitúa en el Ministerio de Inclusión Económica y Social, a través de la Dirección de Atención Integral a Personas con Discapacidad y del Consejo Nacional de la Igualdad de las Discapacidades, entidad encargada de la formulación y evaluación de las políticas públicas sobre discapacidades, con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad en función del contenido de la Constitución de la República, los instrumentos internacionales vigentes, la Ley Orgánica de Discapacidades, y de los Consejos Nacionales para la Igualdad y la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

El Ministerio de Educación y Cultura, a través de la División Nacional, Departamentos Regionales y Provinciales de Educación Especial, se ocupa de que los colegios o los centros específicos de formación profesional cuando escolaricen en los niveles de enseñanza post-básica a alumnos con necesidades educativas especiales, cuenten con los medios personales y materiales necesarios para que éstos puedan proseguir sus estudios con las adaptaciones curriculares pertinentes.

5.6.8.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Hay interés por la información y la presentación de datos sobre discapacidad en el país, se cuenta con distintas fuentes y registros en el tiempo. En Ecuador, para 2016, según los registros del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), se observa un total de 418.001 personas con discapacidad, siendo las mujeres el 44,4% (185.506) y los hombres el 55,6% (232.495), lo cual supone el 2,9% de la población total del país (posiblemente hay subregistro). Hay información disponible sobre la distribución por sexo, edad, territorio (provincias y zonas) y grupo étnico.

5.6.8.4 Educación Superior

Entre junio de 2007 y abril de 2010. el SECAP ha brindado capacitación técnica a personas con discapacidad a nivel nacional, atendiendo a 10.956 personas con discapacidad, de las cuales el 24% pertenecen a la Costa; el 62% a la Sierra, el 14% a la Amazonía y el 0,01% a la región Insular. El SECAP en 2009 capacitó a 2.239 personas con discapacidad: 2% sector agrícola, forestal, minero y pesca; 65% sector de comercio y servicios; 33% sector industrial y manufacturero.

5.6.8.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes, en cuanto a su cantidad y calidad, para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe un gran número de personas con discapacidad que no recibe educación formal.

b) Accesibilidad: Existen esfuerzos sostenidos en el tiempo para mejorar el acceso físico y económico de las personas con discapacidad a los establecimientos educativos. Las personas con discapacidad acceden en menor porcentaje a la educación regular que el resto de la población. La participación desciende según aumenta el nivel educacional, con un 8% en la educación universitaria (Ecuador, 2011:48).

c) Aceptabilidad: Ecuador cuenta con un marco normativo e institucional que establece la garantía de los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje. En relación con los recursos pedagógicos, uno de los principales retos es garantizar la permanencia, aprendizaje y promoción para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en las instituciones de educación ordinaria y en las instituciones de educación especializada, mediante el fortalecimiento de los apoyos técnicos, la capacitación de docentes y dotación de accesibilidad universal (comunicación, tecnológico y físico).

5.6.8.6 Ajustes Razonables

La División de Educación Especial del Ministerio de Educación señala que 300 escuelas fiscales han eliminado las barreras de acceso físico y que 1.037 profesores en 89 escuelas han sido capacitados sobre educación inclusiva.

Existe capacitación y formación permanente a profesionales. Los institutos superiores de pedagogía y facultades de educación superior consideran la inclusión de contenidos de discapacidad en las mallas curriculares. Se crearon 144 equipos multiprofesionales y 367 aulas de apoyo a la inclusión educativa.

El Ministerio de Educación ha generado estrategias de especialización, formación y capacitación continua de sus profesionales, con la finalidad de fortalecer sus conocimientos y actualizarlos de acuerdo con las demandas de la educación en el sistema actual. Se han realizado maestrías y cursos de formación continua.

El Reglamento General de Educación Especial, promueve y regula el derecho a la educación de las personas con discapacidad para establecer los ajustes razonables y otras medidas. Especialmente, está destinado a la escolarización de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en la educación regular. Existe un Proyecto de Modelo de Educación Inclusiva iniciado a partir del año 2012, que contiene metas y acciones específicas en materia de educación inclusiva.

5.6.8.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte:

- a) Iniciar un programa de Estado con el objeto de asegurar que todas las personas con discapacidad que habitan en su territorio puedan ser inscritas en los programas de educación básica, media y media superior y que puedan acceder a un sistema educativo inclusivo, el cual se vea fortalecido también en los niveles superiores;
- b) Profundizar los esfuerzos de formación inicial y continua de docentes que atienda las demandas de la educación inclusiva para personas con discapacidad;
- c) Facilitar los procedimientos de queja de las personas con discapacidad frente al Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades con el fin de conseguir un monitoreo más efectivo de las obligaciones en esta materia. Asimismo, se recomienda que exista una Unidad Distrital de apoyo a la Inclusión en cada distrito educativo y no en cada provincia, como actualmente sucede;

d) Incrementar los esfuerzos para la implementación de los modelos de educación inclusiva para la población con discapacidad en el nivel universitario, para lo cual se deberá fomentar la realización de ajustes al programa curricular y a los espacios físicos de las universidades en las distintas carreras que ofrecen”. (CoDPD, 2014b, Párrafo 37).

5.6.9 El Salvador¹⁷

El Estado salvadoreño ratificó la CDPD y su protocolo adicional en 2007. En el año 2000 se promulgó la Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Decreto N° 888) y el 2011 se entregó el informe inicial al Comité.

En El Salvador, sólo el 5% de las personas con discapacidad terminan el nivel de educación secundario (Muñoz, 2009, p. 17).

5.6.9.1 Mínimo Social de Inclusión

En el artículo 56 de la Constitución de la República de El Salvador se establece que “todos los habitantes de la República tienen el derecho y el deber de recibir educación parvularia y básica que los capacite para desempeñarse como ciudadanos útiles. El Estado promoverá la formación de centros de educación especial. La educación parvularia, básica, media y especial será gratuita cuando la imparta el Estado”.

La Ley General de Educación (Decreto N° 917) establece en su artículo 5º que “la Educación Parvularia y Básica es obligatoria y juntamente con la Especial será gratuita cuando la imparta el estado. El Estado fomentará los programas de becas, subvenciones y créditos financieros para quienes, teniendo capacidad intelectual y aptitud vocacional, aspiren a estudios superiores a la educación básica”.

La Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Decreto N° 888) del año 2000 (reformada el año 2012 para adaptar sus preceptos a la CDPD) señala en su artículo 18 que “el Estado debe reconocer los principios de igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles educativos para la población con discapacidad, y velar porque la educación de estas personas constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”.

A su vez, en esta ley se reconoce la importancia de la integración de las personas con discapacidad a los sistemas regulares de enseñanza, las que deberán contar con los servicios de apoyo apropiados y accesibilidad (Art. 19). En esta misma línea se establece la obligación del

¹⁷ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

Estado de fomentar la formación de recursos para brindar formación a personas con necesidades educativas especiales (Art. 20).

5.6.9.2 Institucionalidad

En el artículo 34 del Reglamento de la Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Decreto N° 99) se establece que “el Ministerio de Educación será el responsable de que la igualdad de oportunidades se cumpla, a través de la Ley General de Educación y de la normativa, así como velará porque dicha normativa sea revisada y actualizada periódicamente”.

El Consejo Nacional de Atención Integral a la Persona con Discapacidad (CONAIPD) “es el ente rector de la Política Nacional de Atención Integral a la Persona con Discapacidad y el coordinador de las acciones a favor de esta población. La labor del CONAIPD es de asesorar, promover, educar, divulgar y velar por la aplicación de los derechos de las personas con discapacidad con enfoque inclusivo de derechos humanos”.

5.6.9.3 Diagnóstico en relación a la matrícula

Según la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad de 2015, en El Salvador habitan 6.460.336 personas, de las cuales 410.798 personas poseen algún tipo de discapacidad, lo que representa un 6,4% de la población total del país (CONAIPD y Gobierno de El Salvador, 2015: 14).

De las personas con discapacidad, 188.203 son hombres y 222.595 mujeres (46% y 54% respectivamente).

En el sistema educativo regular salvadoreño existen 14.106 estudiantes con discapacidad, de los cuales 10.715 se encuentran cursando el nivel de educación básica (Censo Escolar, 2015). En El Salvador existen 31 centros de educación especial, en los cuales se registra un número total de 2741 personas con discapacidad matriculadas, de las cuales, 1082 son mujeres y 1619 son hombres.

5.6.9.4 Educación Superior

El año 2011, el Estado informaba al Comité que “existe censo de educación superior, pero no existen variables para obtener información de estudiantes con discapacidad, por lo que no hay registros de cuántos estudiantes están en educación superior ni campos de estudios”. En base a

los datos del Censo Escolar 2015 el Estado reconoce que existen 402 personas con discapacidad matriculadas en la educación superior, de las cuales 221 son hombres y 181 son mujeres, pero no se proporciona información sobre el tipo de carrera que estudian.

5.6.9.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes en cuanto a su cantidad y calidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe un gran número de personas con discapacidad que no recibe educación formal ni en establecimientos de educación regular ni en establecimientos de educación especial.

b) Accesibilidad: Existen esfuerzos sostenidos en el tiempo en materia de accesibilidad material y económica al derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, aún no se ha comenzado el tránsito sistemático desde la educación especial hacia una educación inclusiva sin discriminación.

c) Aceptabilidad: El Salvador cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos, considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.9.6 Ajustes Razonables

En 2014, se implantó la Política Nacional de Atención Integral a las Personas con Discapacidad que delimitó el marco de acción del CONAIPD, constituyendo un claro avance en la materia.

En el año 2016, el Consejo Nacional de Educación (CONED) dio a conocer el Plan El Salvador Educado, que sin duda constituye una mejora sustantiva en materia de educación inclusiva debido al enfoque intersectorial que plantea, en especial en materia de acceso universal, formación docente, aumento de cobertura y retención escolar, entre otros.

La Política de Infraestructura Educativa, que se aplica a proyectos nuevos y remodelaciones, contempla los siguientes principios: a) Infraestructura como medio para la calidad educativa. Espacios adecuados, suficientes y agradables para un desarrollo satisfactorio de las actividades de enseñanza-aprendizaje; b) Infraestructura como instrumento coadyuvante del modelo

pedagógico; que los espacios respondan a las necesidades del aprendizaje, que favorezcan su uso múltiple para realizar actividades al servicio de la comunidad; y c) La infraestructura como cumplimiento de enfoque de derechos (inclusividad, equidad y protección); que los espacios físicos den respuesta a las necesidades de accesibilidad y seguridad de las personas con discapacidad (MINED, 2016).

Existen proyectos educativos para brindar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento a docentes, familias y estudiantes con discapacidad. Principalmente, se cuenta con el impulso del programa nacional denominado “Una niña, un niño, una computadora” a través del cual se busca llegar a la universalización del acceso a las TIC en el sistema educativo público permitiendo reducir la brecha digital a través del acceso y uso responsable de las TIC.

El programa contempla la dotación de computadoras para uso de los estudiantes (incluyendo la conectividad) y la capacitación a docentes para el uso de dichos recursos.

Actualmente se implementa un Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público (2015-2019), dirigido a docentes de educación inicial, parvularia, básica, media general y media técnica, así como a docentes de educación especial y docentes de educación flexible para jóvenes y adultos.

Se han diseñado programas de enseñanza del español como segunda lengua, para estudiantes sordos de Parvularia, Primero, Segundo y Tercer Grado de Educación Básica.

Se ha dotado de un paquete escolar tiflológico así como materiales curriculares adaptados a estudiantes con discapacidad visual (ciegos y baja visión) desde Parvularia hasta Bachillerato. Así también, se ha iniciado la implementación de un Centro de Recursos para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Visual.

Todos los años se imprime en escritura braille la Prueba de Aptitudes Para Estudiantes de Educación Media (PAES) y la Evaluación de Competencias Académicas y Pedagógicas (ECAP). Por otra parte, en el año 2009, se imprimieron 96 libros en braille de los textos de estudio "Colección Cipotes" de Ciencias Naturales y Matemáticas".

5.6.9.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte:

a) Desarrollar el modelo de educación inclusiva en todos los niveles, tanto en el área urbana como en el área rural, con perspectiva de género y cultural mediante los ajustes razonables necesarios para asegurar el acceso de niñas, niños, jóvenes con discapacidad en el sistema educativo;

b) Adoptar un plan para la formación obligatoria de profesores en pedagogías de educación inclusiva para las personas con discapacidad, eliminando los requisitos que impiden el acceso y permanencia de niños con discapacidad psicosocial o intelectual en la educación y destinar el presupuesto necesario para tal finalidad; c) Implementar iniciativas y alianzas público-privadas para desarrollar materiales pedagógicos y metodologías de enseñanza en formatos accesibles así como el acceso a nuevas tecnologías e Internet para estudiantes con discapacidad”. (CoDPD, 2013a, Párrafo 50).

5.6.10 España¹⁸

En 2007, España ratificó la CDPD y su Protocolo facultativo. En 2010, entregó su informe inicial al Comité y en 2013 se dictó la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, como forma de unificar la normativa existente.

5.6.10.1 Mínimo Social de Inclusión

El artículo 27 de la Constitución Española establece que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Por su parte, el artículo 4º de la Ley Orgánica de Educación o LOE (2/2006, del 3 de mayo) establece que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita para todas las personas y que comprende diez años de escolaridad. Además, este artículo prescribe que “sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes”.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre) introdujo algunas reformas a la LOE, las cuales establecieron estándares de educación inclusiva que contemplan, por ejemplo, la incorporación de medidas de flexibilización y de alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, así como medidas de accesibilidad universal, entre otras.

El artículo 18 de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social señala que “las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás”. El mismo artículo establece que “corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación

¹⁸ Forma parte de la RIINEE, pero no presentó exposición en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión”, y que “la escolarización de este alumnado en centros de educación especial o unidades sustitutorias de los mismos sólo se llevará a cabo cuando excepcionalmente sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios y tomando en consideración la opinión de los padres o tutores legales”.

Adicionalmente, el artículo 19 de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social establece que “las personas con discapacidad, en su etapa educativa, tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en los centros ordinarios y en los centros especiales”.

5.6.10.2 Institucionalidad

El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad adopta las decisiones sobre los derechos y servicios de las personas con discapacidad, además de ser el órgano a cargo de sancionar las infracciones a la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, mediante la imposición de multas a los responsables. Sumado a lo anterior, se encarga de la recopilación, sistematización, actualización, generación de información y difusión relacionada con el ámbito de la discapacidad.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) es el encargado de implementar programas de educación inclusiva en el país.

La Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS), es un órgano consultivo de carácter permanente y especializado del Consejo Nacional de la Discapacidad encargado de promover la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal, y su principal función consiste en prestar servicios de asesoramiento, estudios y análisis de consultas, quejas o denuncias presentadas por las personas con discapacidad.

5.6.10.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según registros del INE, en España existía, en 2008, un 8,5% de discapacidad (INE, 2008). Sin embargo, en su primer informe al Comité, el INE declaró que “3,85 millones de personas en España tienen algún grado de discapacidad, afectando al 19,94% de hogares españoles. El 59,8% de las personas con discapacidad son mujeres” (Informe inicial de España, 2010, Párrafo 5).

En los sistemas de enseñanza españoles (incluido el sistema de educación especial), se registra un total de 2,2% de personas con discapacidad de los cuales la mayoría son hombres. (MECD, 2016).

5.6.10.4 Educación Superior

La Ley Orgánica de Universidades (4/2007 de 12 de abril) señala que “las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario”. Para aplicar esta normativa, existe una serie de disposiciones administrativas que disponen, por ejemplo, la obligatoriedad de reservar al menos el 5 % de las plazas disponibles para estudiantes que tengan un reconocido grado de discapacidad de, al menos, un 33% (Real Decreto Nº 1892/2008, de 14 de noviembre).

Adicionalmente, el MECD ha fomentado el desarrollo de proyectos que incorporen a estudiantes con discapacidad en las universidades, a través de programas como “Campus Inclusivos, Campus sin Límites”, que anualmente otorga montos a universidades de todo el país, a fin de que implementen los ajustes necesarios para incluir a personas con discapacidad dentro del alumnado.

5.6.10.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país cuenta con programas e instituciones públicas o privadas de educación regular suficientes en cuanto a cobertura que han integrado a personas con discapacidad, pero aún persiste un sistema de educación especial.

b) Accesibilidad: Se garantiza el acceso al sistema de educación ordinario para las personas con discapacidad. Se ha avanzado significativamente en la eliminación de barreras de acceso físico y económico.

c) Aceptabilidad: España cuenta con un marco normativo e institucional que garantiza los derechos reconocidos en la CDPD. Se han realizado avances significativos en la integración de personas con discapacidad en los sistemas de educación regular, pero existen demandas por una mejora en la calidad del servicio que se presta, en relación con las necesidades educativas de las personas en particular. (OADIS, 2016).

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos, considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje en los establecimientos de educación regular.

5.6.10.6 Ajustes Razonables

Los ajustes razonables a propósito de las personas con discapacidad fueron introducidos en el Derecho de la Unión Europea mediante la Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

En España en particular, se creó la unidad de Infracciones y Sanciones, de acuerdo con la Ley N° 49/2007, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, que sanciona administrativamente las vulneraciones de los derechos de las personas con discapacidad cuando se produzcan discriminaciones directas o indirectas, acosos, incumplimiento de las exigencias de accesibilidad y de realizar ajustes razonables, así como el incumplimiento de las medidas de acción positiva legalmente establecidas. (Informe Inicial de España, 2010, párrafo 8).

Desde entonces se han implementado regulaciones que implementan estándares de accesibilidad a los edificios públicos y en particular a los establecimientos educativos.

En el nivel de educación básica se han incorporado una serie de iniciativas para incorporar los ajustes necesarios en los métodos de enseñanza y aprendizaje, como el uso de evaluaciones diferenciadas y la contratación de profesores de apoyo en el aula. Sin embargo, aún persisten diferencias significativas entre las diferentes Comunidades Autónomas.

5.6.10.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité reitera que la denegación de un acomodo razonable de los alumnos constituye discriminación y que la obligación de proporcionar un acomodo razonable a los alumnos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la realización progresiva. El Comité recomienda al Estado parte que: a) Redoble sus esfuerzos por proporcionar a los alumnos un acomodo razonable en la educación, asignando recursos financieros y humanos suficientes para aplicar el derecho a la educación integradora, prestando especial atención a la evaluación de la disponibilidad de profesores con calificaciones especializadas y velando por que los departamentos de educación de las comunidades autónomas comprendan las obligaciones que les impone el Convenio y actúen de conformidad con las disposiciones de este; b) Vele por que las decisiones de colocar a los niños con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales, o para ofrecerles un plan de estudios reducido, se adopten en consulta con los padres; c) Vele por que los padres de niños con discapacidad no estén obligados a pagar por la educación o por las medidas encaminadas a proporcionar a los alumnos un acomodo razonable en las escuelas tradicionales;

d) Vele por que las decisiones sobre la colocación de los niños en marcos segregados puedan ser objeto de apelación rápida y eficazmente”. (CoDPD, 2011, Párrafo 44).

5.6.11 Guatemala¹⁹

El Estado guatemalteco ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2009. En el año 1996 se promulgó la Ley de atención de las personas con Discapacidad (Decreto 135-96) y el 2013 se entregó el informe inicial al Comité.

El sistema educativo nacional de Guatemala aún no dispone de oferta educativa en todo su territorio. Los establecimientos educativos del país tienen la obligación legal de atender a los estudiantes con discapacidad, pero muchos establecimientos privados imponen restricciones o condicionamientos para su atención, so pretexto de no estar formados o capacitados para atenderles “correctamente”. La mayor parte de los estudiantes con discapacidad se concentran en el sector público. (DIGEESP, 2016).

5.6.11.1 Mínimo Social de Inclusión

El artículo 53 de la Constitución Política de la República de Guatemala señala que “el Estado garantiza la protección de los minusválidos y personas que adolecen de limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales. Se declara de interés nacional su atención médico-social, así como la promoción de políticas y servicios que permitan su rehabilitación y su reincorporación integral a la sociedad. La ley regulará esta materia y creará los organismos técnicos y ejecutores que sean necesarios”.

El artículo 25 de la Ley de Atención de las Personas con Discapacidad o LAPD (reformada el 2011 para adaptar sus términos a los de la CPCD) señala que “la persona con discapacidad tiene derecho a la educación desde la estimulación temprana hasta la educación superior, siempre y cuando su limitación física o mental se lo permita. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada”.

La Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales del 2007 establece la obligatoriedad en centros educativos públicos o privados a atender a la población con discapacidad.

¹⁹ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

5.6.11.2 Institucionalidad

El artículo 32 de la LAPD señala que “el Ministerio de Educación deberá desarrollar los mecanismos necesarios para que la persona con discapacidad tenga acceso a la educación, mediante programas adecuados a su realidad geográfica y étnica, garantizando la educación bilingüe, en las zonas de población mayoritariamente indígena”.

El artículo 49 de la Ley de Educación Nacional de 1991 establece que “el Ministerio de Educación creará, promoverá y apoyará programas, proyectos y centros educativos tendientes a prevenir, atender e integrar los casos especiales. El Estado asignará y otorgará el financiamiento para el funcionamiento de la dependencia del Ministerio de Educación encargada de la Educación Especial”.

A su vez, el artículo 26 de la Ley de atención de las personas con Discapacidad establece que “el Ministerio de Educación Pública promoverá la formulación de programas educativos que contengan las necesidades especiales de las personas con discapacidad”. En la práctica, el Consejo Nacional de Educación implementa las políticas públicas y programas relacionados con el derecho a la educación en el país, basado principalmente en principios de equidad, cobertura y calidad.

En el año 2007 se aprobó la Ley de Educación Especial para Personas con Capacidades Especiales, que creó la Dirección de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación creó a partir del año 2008 la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que tiene la misión de “propiciar a nivel nacional, la atención inclusiva con calidad y equidad, a través de programas y servicios dirigidos a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en el sistema educativo formal y no formal”.

El año 2009 se designó al Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (CONADI) “como el organismo gubernamental encargado de las cuestiones relativas al cumplimiento y aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”

5.6.11.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según datos del XI Censo Nacional de Población y VI de Habitación (2002) del Instituto Nacional de Estadística, en Guatemala existían 135.482 hogares (6,2% del total) donde residía por lo menos una persona con discapacidad y el 54% de dichos hogares se encontraba en el área rural.

Según la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDIS) del 2005, Guatemala tenía 10.758.805 de habitantes²⁰, de los cuales el 3,7% eran personas con discapacidad (401.971). Del número total de personas con discapacidad el 51,2% eran hombres y el 48,8% eran mujeres.

En el país existen 105 establecimientos de educación especial y del total de 2170 personas matriculadas en el último año en estos establecimientos de educación especial 874 son mujeres y 1296 son hombres, lo que corresponde a un 40% y un 60% respectivamente.

En Guatemala, el 50,3% de la población con discapacidad es analfabeta, de los cuales la mayoría son mujeres. Para el año 2005, sólo una de cada diez personas con discapacidad estaba asistiendo a la escuela, en cifras relativas significa que solamente el 14% de las personas con discapacidad tuvo acceso a uno de los servicios educativos disponibles. Según estadísticas del mismo año, sólo el 18% de hombres con discapacidad asistieron a centros educativos formales, en tanto que el porcentaje de mujeres fue de sólo el 12% (DIGEESP, 2016).

5.6.11.4 Educación Superior

No existe registro del número de estudiantes con discapacidad matriculados/as en establecimientos de educación superior. La Biblioteca Central de la Universidad de San Carlos de Guatemala, (universidad estatal) habilitó un área que tiene tres computadoras en las que se instaló un lector de pantalla (JAWS), para uso de estudiantes universitarios con discapacidad visual (Informe Inicial de Guatemala, 2013: 45) y las áreas exteriores del campus central de la misma Universidad, han adecuado sus instalaciones con el fin de garantizar el acceso a las personas con discapacidad (Informe Inicial de Guatemala, 2013: 26).

5.6.11.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes en cuanto a su cantidad y calidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe un gran número de personas con discapacidad que no recibe ningún tipo de educación formal.

b) Accesibilidad: Las mayor parte de las personas con discapacidad son discriminadas en los establecimientos de educación, debido que no existen adaptaciones materiales ni apoyos económicos suficientes.

²⁰ En el informe sobre la Caracterización estadística de la República de Guatemala, al 30 de Junio de 2012, el número de habitantes del país era de 15.073.375.

c) Aceptabilidad: Guatemala cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje en los establecimientos de educación regular.

5.6.11.6 Ajustes Razonables

El artículo 28 de la LAPD señala que “las autoridades educativas efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas con discapacidad sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física”.

En el caso de los niveles de educación primaria y nivel medio ciclo básico o diversificado, se contempla formas de evaluación diferenciadas (adecuaciones curriculares) para estudiantes con discapacidad.

El año 2007 Ministerio de Educación de Guatemala publicó un manual con “Criterios Normativos para el Diseño Arquitectónico de Centros Educativos Oficiales” cuyo objetivo general es “garantizar la funcionalidad del diseño universal con accesibilidad para personas con discapacidad, salubridad, seguridad y confort de los centro educativos de las áreas rural y urbana de la República de Guatemala” (Ministerio de Educación, 2007:6).

El año 2013, el Ministerio de Educación publicó el “Manual del Aula de Calidad” cuyo objetivo principal es determinar las características arquitectónicas y pedagógicas que un aula de calidad debe reunir. En dicho manual se establece que “las aulas específicas para los niveles de educación preprimaria y primaria deben estar diseñadas con un estilo que correspondan al contexto y a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (física, auditiva, visual, intelectual, múltiple, gente pequeña) y sin discapacidad, contando en su diseño con elementos que faciliten el ingreso, egreso y movilización de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2013, p. 15).

En Guatemala se han realizado importantes esfuerzos para capacitar a los docentes en materia de educación inclusiva y distribuir material didáctico que promueva la educación inclusiva.

5.6.11.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado Parte a que, en consonancia con su Observación General nº 4:

- a) Reconozca en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva gratuita y de calidad en todos los niveles del sistema educativo y la garantía de ajustes razonables para los estudiantes que los precisen, con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares;
- b) Adopte medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, especialmente con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegas y de comunidades indígenas;
- c) Implemente con urgencia medidas de accesibilidad en los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo la disposición de textos escolares en braille e intérpretes de lengua de señas;
- d) Se guíe por el artículo 24 del Comité sobre el derecho a la educación inclusiva para la implementación de las metas 4.5 y 4.8 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. (CoDPD, 2016e, Párrafo 60).

5.6.12 Honduras²¹

El Estado hondureño ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2008. En el año 2005, se promulgó la Ley de Equidad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (Decreto N° 160-2005) y el 2013 se entregó el informe inicial al Comité.

La existencia de distintas barreras de accesibilidad aparece como una de las causas principales del abandono escolar por parte de la población con discapacidad en Honduras. Así pues, 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 (Muñoz, 2009, p. 34).

5.6.12.1. Mínimo Social de Inclusión

El artículo 153 de la Constitución Política de Honduras establece que “el Estado tiene la obligación de desarrollar la educación básica del pueblo, creando al efecto los organismos

²¹ No envió cuestionario, pero se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

administrativos y técnicos necesarios dependientes directamente de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación”. Además, en su artículo 171, se establece que “la educación impartida será gratuita y obligatoria. Por una un año en el nivel pre- básico y en su totalidad en los niveles básico y medio, totalmente costeados por el Estado, quien establecerá los mecanismos de compulsión para hacer efectiva esta disposición”. En estos mismos términos el artículo 8 de la Ley Fundamental de Educación establece la obligatoriedad de los 3 niveles, agregando en su artículo 9 que “es obligación del Estado ofrecer a todas las personas en edad escolar o no, la posibilidad de acceso al Sistema Nacional de Educación”. En el artículo 169 de la Constitución hondureña se establece que “el Estado sostendrá y fomentará la educación de los minusválidos”.

El artículo 19 de la Ley de Equidad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad establece que “las personas con necesidades educativas especiales recibirán su educación en el sistema educativo regular, contando para ello, con los servicios de apoyo necesarios. Cuando los estudiantes no puedan satisfacer sus necesidades en las aulas regulares, recibirán la educación en aulas recurso o instituciones especializadas que se equiparen a la enseñanza recibida en los centros regulares”.

5.6.12.2 Institucionalidad

En Honduras existe una Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social (SEDIS), que es la rectora de las políticas sociales y la articuladora de programas y proyectos, orientados a la reducción de la pobreza, con oportunidades de inclusión y desarrollo humano de forma integral a los sectores vulnerables, en riesgo y en exclusión social.

El artículo 60 de la Ley de Equidad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad le atribuye a la Dirección General de Desarrollo para Personas con Discapacidad (DIGEDEPDI), dependiente de la Secretaría del Interior y Población, la coordinación y seguimiento de las políticas públicas de discapacidad. En los artículos 17 y siguientes de la misma ley, se atribuye a los entes rectores de educación la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación en todos sus niveles a las personas con discapacidad y “formular e incorporar en el sistema educativo nacional los programas que sean necesarios para atender los requerimientos de ayuda técnica y servicios de apoyo para las necesidades educativas especiales”, dentro del sistema educativo regular. En Honduras el principal ente rector en materia de educación es la Secretaría de Educación (SE).

5.6.12.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

De acuerdo al Censo del 2013, en Honduras habitan 8.303.771 personas, de las cuales 306.296 tienen algún tipo de discapacidad, lo que representa un 3,6% de la población.

La Secretaría de Educación identifica la existencia de 63.148 estudiantes en el sistema regular de educación con necesidades educativas especiales, de los cuales la mayoría se concentra en los departamentos de Francisco Morazán (23,57%) y Cortés (14,45%).

El año 2015 había 322 personas con discapacidad matriculadas en centros de educación especial, de los cuales 133 eran mujeres y 189 eran hombres (SE, 2016, pp. 19-20).

Del total de 26181 centros educativos en Honduras, sólo 12 corresponden a centros de educación especial y el total de ellos está dirigido al nivel de enseñanza básica (SE, 2016, pp. 38-39).

5.6.12.4 Educación Superior

Según la información entregada por Honduras en su Informe Inicial al CDPD (Párrafo 223), al año 2013 existían 331 personas con discapacidad (190 hombres y 141 mujeres) en la educación superior, que estudiaban mayormente las carreras de Informática Administrativa (38), Derecho (35), Psicología (33), Periodismo (30) y Pedagogía (24).

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), creó en el año 2016 un Área de inclusión “con el propósito de que los estudiantes con discapacidad y los estudiantes procedentes de pueblos indígenas y afrohondureños legalmente reconocidos, puedan gozar de las mismas oportunidades en un entorno inclusivo”. Además, constituyó el Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (PROSENE), que tiene como propósito, facilitar el acceso al entorno físico y educativo de la UNAH y propiciar un ambiente de aprendizaje favorable para que las y los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente en todos los aspectos de la vida universitaria y posteriormente integrarse a la sociedad con igualdad de oportunidades. Este Programa cuenta con personal especializado en la capacitación del Lenguaje de Señas Hondureño (LESHO), orientación y movilidad, tecnología adaptativa, cursos de Braille a través de las y los estudiantes ciegos, entre otros servicios.

5.6.12.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes en cuanto a su cantidad y calidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Existe un gran número de personas con discapacidad que no recibe educación formal.

b) Accesibilidad: Existen esfuerzos recientes que dan cuenta de que se han logrado avances en cuanto a la accesibilidad material al derecho a la educación; sin embargo, aún existen barreras económicas y físicas que impiden a las personas con discapacidad ejercer este derecho. Existen elementos que dan cuenta de que aún no ha comenzado el tránsito desde la educación especial (y segregada) hacia una educación inclusiva sin discriminación.

c) Aceptabilidad: Honduras cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar el ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita a los profesores adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.12.6 Ajustes Razonables

Se han realizado “adecuaciones curriculares y la integración de docentes itinerantes de los centros de educación como PREPACE, Juana Leclerc, Instituto Franciscano para la Capacitación del no Vidente (INFRACNOVI), Escuela para ciegos Pilar Salinas y Luis Braille, especializados en atender niñas, niños y adolescentes con discapacidad, que llegan a los diferentes centros escolares a darle apoyo a los docentes de centros educativos regulares” (Informe inicial CDPD, 2013, Párrafo 209).

Se creó el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad Visual (CNRIE), cuyo principal objetivo es “fortalecer la capacidad institucional de los centros educativos con la producción de material didáctico, dotación de herramientas específicas para los estudiantes, procesos de formación y capacitación docente, visitas pedagógicas y monitoreo a los centros educativos con alumnos con discapacidad” (Informe inicial CDPD, 2013, Párrafo 214).

La DIGEDEPDI creó el Plan Nacional de Accesibilidad Universal que pretende mejorar la infraestructura física y los elementos tecnológicos de acuerdo con el diseño universal, para

facilitar su uso por parte de todas las personas independientemente de que posean una discapacidad o no.

En el año 2010, con el propósito de facilitar la educación de las y los estudiantes con discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Talentos Excepcionales, se crea la Normativa de Adecuaciones Curriculares aprobada por Acuerdo Ministerial No. 2525-SE-2010, promoviendo además en los centros educativos los ajustes razonables que favorezcan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes eliminando en lo posible las barreras para el acceso, aprendizaje y la participación de las y los estudiantes con discapacidad.

5.6.12.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte, en consonancia con su observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, que la política de educación de las personas con discapacidad tenga un enfoque inclusivo, implementando un plan para una transición hacia la educación inclusiva, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como la disposición de textos escolares en braille, en lectura fácil, en formato electrónico accesible, e intérpretes de lengua de señas, para llevar a cabo dicha inclusión, en particular, que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial, sordociegos y de comunidades afrohondureñas e indígenas. Le recomienda también que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad en la formación de docentes. Asimismo, el Comité recomienda que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras vuelva a abrir dentro de su oferta académica la carrera de técnico intérprete en la lengua de señas”. (CoDPD, 2017, Párrafo 52).

5.6.13 México²²

México ratificó la CDPD y su Protocolo adicional en el año 2007. En 2011, se promulgó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (reformada en 2015) y se entregó el informe inicial al Comité.

En México, el promedio nacional de escolaridad de las personas con discapacidad es de 3,8 años. En 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% posee formación

²² Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

secundaria incompleta mientras otro 7,2% completó este nivel. Entre los que están matriculados, el 70% asiste a escuelas especiales (Muñoz, 2009, p. 19).

5.6.13.1 Mínimo Social de Inclusión

El artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prohíbe toda forma de discriminación por diferentes motivos, dentro de los que se cuenta la discapacidad.

El artículo 3º de la Constitución señala que “todo individuo tiene derecho a recibir educación” y agrega que “el Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”. Además, este mismo artículo agrega, en el número IV, que “toda la educación que el Estado imparta será gratuita”.

El artículo 2 de la Ley General de Educación establece que “todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, (...)”.

5.6.13.2 Institucionalidad

El artículo 12 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad establece que “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional”. Esta misma ley otorga a la Secretaría de Educación Pública (SEP) atribuciones que la transforman en el principal órgano encargado de promover, implementar y garantizar la educación inclusiva en México, a través de políticas públicas necesarias para que las personas con discapacidad puedan ejercer este derecho.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad también determina las atribuciones del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). Este Consejo tiene como objetivo principal establecer la política pública para las personas con discapacidad, así como promover sus derechos humanos, su plena inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida.

Al menos desde el punto de vista normativo, tanto la SEP como el CONADIS deben actuar de manera coordinada con otras organizaciones e instituciones de las diferentes entidades federativas del país.

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación del año 2003 creó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) que es un órgano encargado de “promover políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social y avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad”.

5.6.13.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según el Censo de Población y Vivienda del año 2010, en México viven 112.336.538 personas, de las cuales el 6% presenta algún tipo de discapacidad (4.527.784 según los datos del cuestionario, lo que correspondería realmente al 4%). De ese 6% de personas con discapacidad, el 3,2% corresponde a mujeres y el 2,8% corresponde a hombres.

De acuerdo a los datos entregados en el cuestionario adicional de la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, del total de personas con discapacidad en México, el 14% tiene entre 0 y 19 años, mientras que el 45,9% tiene sobre 60 años de edad (DEE, 2016, p. 3).

Según datos del Anexo Estadístico del 4to Informe del Gobierno 2015-2016, en México existen 6201 establecimientos de educación dedicados a personas con discapacidad.

Según datos del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) de 2013, existen 1527 Centros de Atención Múltiple (CAM) y 3996 Establecimientos de Apoyo a la Educación Especial. Los CAM son los establecimientos que reciben más niños y niñas con discapacidad, registrando en el año 2013 un total de 73.977 matriculados, de los cuales 45.084 son hombres y 28.893 son mujeres (INEGI- SEP, 2013). La mayoría de los CAM se ubica en las entidades de México, Distrito Federal, Jalisco, Veracruz de Ignacio de la Llave y Coahuila de Zaragoza.

En educación media superior, durante el ciclo escolar 2015- 2016 se atendió en todo el país a 42.255 alumnos con alguna discapacidad, de los cuales 78,2% se encuentra matriculado en las modalidades escolarizada y mixta.

Según el 4° Informe de Labores 2015-2016 de la SEP, los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) tienen 14.617 usuarios registrados, de los cuales 6.861 fueron alumnos activos. En tanto, el Programa Oportunidades para el Empleo, a través de la Tecnología de las Américas, atendió a casi 1.500 estudiantes con discapacidad más que en el ciclo escolar anterior, y 4.400 más que en 2012-2013 (SEP, 2016, p. 100).

5.6.13.4 Educación Superior

En educación superior, se impulsa la inclusión de las personas con discapacidad mediante el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) de 2014, en el marco del cual se han realizado adecuaciones constructivas para que los estudiantes de las universidades tecnológicas y politécnicas tengan acceso a todos los espacios físicos, como rampas, elevadores y servicios sanitarios adaptados. Durante el ciclo escolar 2015-2016 se consolidó la Red de Atención Incluyente a Personas con Discapacidad de las universidades tecnológicas y politécnicas (correspondiente a las universidades de Santa Catarina, Tamaulipas Norte, Ciudad Juárez, Chihuahua y de la Laguna). En el ciclo escolar 2015-2016, las universidades tecnológicas atendieron una matrícula de 1.544 alumnos con discapacidad, mientras que las universidades politécnicas atendieron 120 alumnos (SEP, 2016, p. 134).

5.6.13.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: En México se han implementado, de manera sostenida en el tiempo, políticas públicas educativas destinadas a la inclusión de personas con discapacidad con perspectiva de derechos humanos. Sin perjuicio de lo anterior, el porcentaje de personas con discapacidad que presentan un rezago educativo alcanzaba, en 2013, un 54,5% (Gobierno Mexicano, 2016, p. 107).

b) Accesibilidad: Existen esfuerzos sostenidos en el tiempo que dan cuenta de logros y avances en cuanto a la accesibilidad material y económica al derecho a la educación. Pero aún no se ha completado el tránsito desde la educación especial hacia la educación inclusiva.

c) Aceptabilidad: México cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.13.6 Ajustes Razonables

Se señala que existen Normas y Especificaciones para Estudios, Proyectos, Construcción e Instalaciones en la Infraestructura Educativa que aún se encuentran en etapa de implementación, ya que de un total de 217.450 Escuelas Públicas de Educación Básica, Media

Superior y Superior, 10.913 planteles cumplen con la norma y se espera que para el 2018 sean 33.000 establecimientos (Cuestionario, 2016, p. 12).

En el marco del Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, se consideró de manera especial a los alumnos con discapacidad; por ello, durante el ciclo escolar 2015-2016 se elaboró una “Guía para la inclusión digital de alumnos con discapacidad” para sistema operativo Windows, dirigida a los directivos, docentes y familias, con el objetivo de orientarles acerca del uso de la tableta y las herramientas de accesibilidad del sistema operativo. Esta guía incluye un catálogo de aplicaciones cuya descarga será gratuita y estará clasificada de acuerdo con el tipo de discapacidad del alumno. (SEP, 2016, p. 56).

Entre los años 2015 y 2016, 3.363 docentes se formaron en temas de inclusión de alumnos con discapacidad como parte del Compromiso Presidencial CG 085 “Adecuar instalaciones en escuelas públicas y capacitar a maestros para integrar a los niños con discapacidad al proceso de enseñanza aprendizaje” (SEP, 2016, p. 34).

5.6.13.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité llama al Estado parte a:

- a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares;
- b) Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, prestando atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas;
- c) Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas”. (CoDPD, 2014c, Párrafo 48).

5.6.14 Nicaragua²³

Nicaragua ratificó la CDPD en el año 2007 y su protocolo adicional en el año 2010. En el año 2011 se promulgó la Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley N° 763) y en el año 2015 entregó el informe inicial al Comité.

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 éstas sólo el 9,8% se encuentran matriculadas en la escuela regular (Muñoz, 2009, p. 19).

5.6.14.1 Mínimo Social de Inclusión

La Constitución Política de la República de Nicaragua establece que “la educación es función indeclinable del Estado y corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla” (Art. 19), “El acceso a la educación es libre e igual para todos los nicaragüenses. La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria en los centros del Estado. La enseñanza secundaria es gratuita en los centros del Estado, sin perjuicio de las contribuciones voluntarias que puedan hacer los padres de familia. Nadie podrá ser excluido en ninguna forma de un centro estatal por razones económicas.” (Art. 121) y, en particular, “el Estado prestará atención especial en todos sus programas a las personas con discapacidad” (Art. 56).

El artículo 39 de la Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que “las personas con discapacidad se escolarizarán en el sistema de educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que sean necesarios. Se escolarizarán en escuelas de educación especial, de manera transitoria o definitiva, solamente a aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad severa, que no puedan beneficiarse del sistema de educación general y de acuerdo con lo previsto en la presente ley y su reglamento”.

5.6.14.2 Institucionalidad

De acuerdo con el artículo 11 de la Ley General de Educación (Ley N° 582), el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes es el encargado de dirigir la Educación Básica y Media en el país.

En el artículo 38 de la Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que “el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico, el Consejo Nacional de Universidades y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, en sus respectivas competencias,

²³ No envió cuestionario ni se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

garantizarán a las personas con discapacidad el ejercicio del derecho a una educación gratuita y de calidad en un sistema inclusivo en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida”. A su vez, la misma ley creó el Consejo Nacional de Promoción y Articulación para la Aplicación de los Derechos de las Personas con Discapacidad, como órgano rector de carácter interinstitucional, normativo, consultivo y evaluativo, cuya misión es desarrollar las políticas y articular las acciones del Estado dirigidas a favor de las personas con discapacidad (Art. 69).

5.6.14.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Se estima que en Nicaragua el 10,3% de la población tiene algún tipo de discapacidad, con una prevalencia de mujeres sobre hombres (INEC, 2003, p. 61).

El 42,9% de las personas con discapacidad en Nicaragua no recibe ningún tipo de instrucción, mientras que sólo un 20,7% de personas sin discapacidad se encuentra en esta situación (INEC, 2003, p. 101).

Según datos más recientes, en el sistema educativo nacional existen 2.154.853 personas, de los cuales 1.050 se encuentran matriculados en establecimientos de educación especial (INIDE, Anuario Estadístico 2015, p. 75).

5.6.14.4 Educación Superior

El artículo 45 de la Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que “el Ministerio de Educación debe asegurar la formación de personas con discapacidad aptas para el ingreso a la educación técnica y superior, creando para ello políticas inclusivas, programas de cobertura y calidad educativa y programas de becas escolares. Por su parte, el Instituto Nacional Tecnológico y las universidades deberán priorizar el acceso de los estudiantes con discapacidad de escasos recursos económicos a los programas de becas y materiales necesarios con el fin de apoyarles en sus estudios”.

Se estima que sólo el 2% de las personas con discapacidad se encuentran matriculadas en la Universidad, mientras que el 5,4% de las personas sin discapacidad cursan el mismo nivel educativo (INEC, 2003, p. 101).

5.6.14.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con programas e instituciones públicas o privadas suficientes en cuanto a su cantidad y calidad para garantizar el derecho a la educación inclusiva

de manera efectiva. Existe un gran número de personas con discapacidad que no recibe educación formal. Falta mayor cantidad de profesionales capacitados que permitan la integración de personas con discapacidad en el sistema regular de enseñanza.

b) Accesibilidad: La educación inclusiva requiere mayor asignación presupuestaria en el país, ya que una de las principales causas que señalan las personas con discapacidad como motivo del abandono escolar es la falta de dinero (INEC, 2003).

c) Aceptabilidad: Nicaragua cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para pasar de un sistema de educación integrada a un sistema de educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: Sin perjuicio de que existen esfuerzos de integración en las aulas del sistema regular de enseñanza, no se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.14.6 Ajustes Razonables

Según la información solicitada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas al gobierno nicaragüense, se puede mencionar que se ha conformado una Unidad de Orientadores Educativos, para brindar apoyo pedagógico a los docentes, escuelas, padres y madres de familia, tutores y comunidad educativa en general, que trabajan con niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad. Además, existe una Dirección de Educación Especial ubicada en el Ministerio de Educación, que cuenta con un equipo de Asesores Pedagógicos que elaboran documentos de apoyo curriculares; capacitan al personal de las Delegaciones Departamentales y Municipales, docentes de las escuelas de educación especial y escuelas regulares; realizan visitas de asesoría y acompañamiento pedagógico a las escuelas de educación especial y escuelas regulares con prácticas de educación inclusiva (MINED, 2013).

En cuanto a la infraestructura escolar, las remodelaciones y construcciones nuevas se ajustan a las Normas Técnicas Obligatorias de Nicaragua que abordan la accesibilidad. Además, a nivel nacional se trabaja con un currículo único realizando las adecuaciones curriculares pertinentes de acuerdo a las características individuales de los estudiantes (MINED, 2013).

5.6.15 Panamá²⁴

Panamá ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2007. En 1999, se promulgó la Ley por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad (Ley N° 42), la cual fue reformada en el 2016, para ajustar su contenido a la Convención. En 2014, entregó el informe inicial al Comité.

5.6.15.1 Mínimo Social de Inclusión

En la Constitución Política de la República de Panamá se establece la garantía de no discriminación en contra de las personas con discapacidad (Art. 19) y, a su vez, se garantiza la gratuidad de la educación en todos los niveles pre-universitarios, siendo obligatorio el primer nivel de enseñanza o educación básica general (Art. 95). La Educación en Panamá es obligatoria hasta el noveno grado (Informe Inicial de Panamá, 2014, p. 37).

En la Ley por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad se reconoce el derecho a la educación inclusiva y sin discriminación (Art. 18) y, a su vez, se prescribe que “las personas con discapacidad se incluirán en el sistema educativo regular, a través de los planteles oficiales, particulares y centros de educación superior los cuales deberán proveerle los servicios de apoyo, adaptación curricular, acondicionamiento del espacio físico y las ayudas técnicas y tecnológicas que le permitan el acceso al currículo regular y la equiparación de oportunidades” (Art. 19).

5.6.15.2 Institucionalidad

En aquella misma Ley, se establece que “el Ministerio de Educación en su calidad de ente rector del sector educativo, coordinará la educación especial a través de la Dirección Nacional de Educación Especial, del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) y de otras entidades públicas dedicadas a la habilitación y educación especial para persona con discapacidad” (Art. 19).

La responsabilidad institucional del cumplimiento de ese marco normativo y de la aplicación de las políticas públicas sobre educación de las personas con discapacidad radica en el Ministerio de Educación, mediante la Dirección Nacional de Educación Especial, en coordinación con Instituto Panameño de Educación Especial “y otras instituciones del Estado y particulares”. Por su parte, la Secretaría Nacional de Discapacidad, que es la instancia rectora de las políticas públicas de inclusión social de las personas con discapacidad, debe velar para que el sistema

²⁴ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

educativo cumpla con garantizar la accesibilidad y la educación inclusiva (Ley N°15, de 2016, Art. 22). Además, se ha instaurado el Consejo Nacional Consultivo de Discapacidad, CONADIS, como ente de consulta y apoyo (Presentación RIINEE, 2016).

El año 2007 se creó la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS), como entidad autónoma del Estado encargada de dirigir y ejecutar la política de inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias.

El año 2015 se creó el Sistema Nacional de Estadística de la Población con Discapacidad para promover la generación de datos relativos a esta población.

El Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), entidad creada en la década de los cincuenta con un enfoque en la rehabilitación propia de la época, cuenta actualmente con 21 sedes en las regiones del país, distribuidas en 4 Escuelas, 3 Programas y 14 extensiones o regionales (Cuestionario adicional, 2016, p. 8).

5.6.15.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

En Panamá, se realizó el Estudio de Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad a través de la Primera Encuesta Nacional de la Discapacidad (PENDIS), en el año 2006, y se estimó que alrededor de 370.053 personas presentaban algún tipo de discapacidad, cifra que representa el 11,3% de la población total del país (República de Panamá, 2006, p. 32).

Según el Informe Estadístico de Servicios Especiales de Habilitación del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), al 31 de diciembre de 2016 existe un total de 15.323 alumnos con discapacidad en las diferentes escuelas y programas destinados a este grupo. De este número, un 63% son hombres y un 37% son mujeres.

5.6.15.4 Educación Superior

En la Primera Encuesta Nacional sobre la Prevalencia de la Discapacidad en Panamá, se señala que el 9% de la población con discapacidad accede al nivel universitario. (Informe Inicial, 2014, p. 38).

5.6.15.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país no cuenta con suficientes programas e instituciones públicas o privadas en la educación regular que, en cuanto a su cantidad y calidad, puedan garantizar el

derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Se ha tendido a implementar un sistema de educación especial que mantiene a las personas con discapacidad segregadas.

b) Accesibilidad: Se ha mejorado la accesibilidad arquitectónica de 181 escuelas a nivel nacional (Informe inicial Panamá, 2014, p. 38), pero en términos generales no existen mecanismos permanentes que garanticen el acceso efectivo de los y las estudiantes con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo.

c) Aceptabilidad: Panamá cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para pasar de un sistema de educación segregada a un sistema de educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: La mayoría de los esfuerzos relacionados con el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje se enfocan en el sistema de educación especial y segregada.

5.6.15.6 Ajustes Razonables

Se declara la incorporación de material tecnológico y didáctico como herramientas para la educación de personas con discapacidad, pero estos esfuerzos se enfocan en la educación especial (Cuestionario Adicional, 2016).

5.6.16 Paraguay²⁵

Paraguay ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2008. En el año 2013 promulgó la Ley 5136 de Educación Inclusiva y en el año 2010 entregó el informe inicial al Comité.

5.6.16.1 Mínimo Social de Inclusión

El derecho a la educación de las personas con discapacidad está regulado por la Ley de Educación Inclusiva que establece la “creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remueva las barreras que limiten el aprendizaje y la participación,

²⁵ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal” (Art. 1), para todos los niveles e independientemente del tipo de establecimiento educativo.

En esta misma ley se define la educación inclusiva como “un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso”.

En el país el derecho a la educación contempla de 5 a 14 años de escolaridad, desde el nivel de educación inicial hasta el tercer año de enseñanza media.

5.6.16.2 Institucionalidad

En 2008, se creó la Dirección General de Educación Inclusiva (DIGEI) en el Ministerio de Educación y Cultura, que tiene como función la gestión y lineamientos de la educación inclusiva. El Ministerio de Educación y Cultura es la entidad que debe promover, proveer y garantizar el derecho a la educación. Asimismo, se creó en el año 2012 la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) la cual tiene como objetivo velar por los derechos humanos de las personas con discapacidad a través de generar y promover el cumplimiento de políticas públicas para este sector. Recientemente, se ha conformado la Comisión Nacional de la Discapacidad (CONADIS) entre organizaciones de la sociedad civil y SENADIS para la elaboración, aplicación y seguimiento de políticas públicas destinadas a la protección de derechos de las personas con discapacidad.

5.6.16.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según el Censo Nacional de Población y Viviendas de 2012, se estima que en Paraguay un total 514.635 personas con discapacidad, de las cuales 275.271 (11,5%) son mujeres y 239.364 (9,9%) hombres, lo que supone un 10,7% sobre el total de la población (Plan Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad 2015-2030).

En el Paraguay existen actualmente 88 establecimientos educativos de Educación Especial, entre los cuales se encuentran Escuelas Especiales y Centros de Apoyo a la Inclusión. Los que se distribuyen de la siguiente forma: 18 instituciones en Asunción, 6 en Concepción, 3 en San Pedro, 5 en Cordillera, 6 en Guaira, 4 en Caaguazú, 4 en Caazapá, 3 en Itapúa, 2 en Misiones, 4

en Paraguari, 7 en Alto Parana, 18 en Central, 2 en Neembucu, 1 en Amambay, 1 en Canindeyu, 2 en Presidente Hayes y 2 en Boqueron.

En el MEC se estima que en el año 2015 existían 9.941 alumnos matriculados en centros de educación especial. El SAT (Servicio de Atención Temprana) es un importante avance.

A pesar de los avances, menos del 1% de niños y niñas con discapacidad se encuentran inscritos en las escuelas, y la mayoría en escuelas especiales (Observaciones finales del Comité, 2013:8).

En Paraguay se observan otras formas de educación no formal como son los Servicios de Apoyo a la Inclusión, con especialistas en el área de Fisioterapia, Psicología, Psicomotricidad, Kinesiología, Psicopedagogía, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Trabajadora Social y Especialistas por Discapacidad en instituciones de Educación Especial.

5.6.16.4 Educación Superior

En el ámbito de la Educación Superior es aún menor la inclusión educativa, pues solamente un porcentaje menor llega a las diversas universidades, tanto públicas como privadas. Es de mencionar que desde el rectorado de la Universidad Nacional de Asunción se creó, con apoyo de la Cooperación Internacional, un Servicio de Atención a Personas con Discapacidad (UNAI) que tiene por objeto la orientación de los alumnos y alumnas con discapacidad que deseen formar parte o que se encuentren en las distintas universidades

Además, existen Servicios de Entrenamiento Pre Laboral, donde destaca la formación en Cocina, Informática, Manualidades, Pintura, Serigrafía, Carpintería, Electricidad, Manicura, Panadería, Plomería, entre otros.

5.6.16.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: La oferta de matrícula es insuficiente. Los indicadores para observar la calidad también son ambiguos. Se requieren políticas de alfabetización y medidas de acción positiva para garantizar este derecho. La valoración es regular respecto a la adecuación de espacios y medios para la educación inclusiva. Existen programas formativos en educación inclusiva en todos los niveles.

b) Accesibilidad: Existen esfuerzos por mejorar la accesibilidad material, pero prevalece el sistema de educación especial.

c) Aceptabilidad: Paraguay cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad

suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para pasar de un sistema de educación segregada a un sistema de educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: Se han realizado adaptaciones curriculares en contenidos, metodología y evaluación, pero el uso de mecanismos flexibles de aprendizaje no es la regla general.

5.6.16.6 Ajustes Razonables

En los ajustes razonables destacan la adaptabilidad de programas, metodologías y evaluaciones. Hay evidencias de un esfuerzo por capacitar a los docentes en educación inclusiva.

5.6.16.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte que implemente una estrategia para permitir el acceso de todas las niñas, niños y adolescentes con discapacidad al sistema educativo nacional, y que la educación sea inclusiva en todos los niveles y en todo el país, con perspectiva de género y étnico-lingüístico pertinente. El Comité insta al Estado parte a que modifique la terminología educativa que refleja el modelo médico y oriente a la vez que promueva la transición de la educación especial y segregada al modelo inclusivo”. (CoDPD, 2013b, Párrafo 58).

5.6.17 Perú²⁶

El Estado peruano ratificó la CDPD y su Protocolo adicional en el año 2008. En 1998, promulgó la Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley 27.050), que fue modificada en 2012. Presentó su informe inicial al Comité el año 2010.

Se estima en alrededor del 9% de la población con discapacidad. Casi el 87% de niñas, niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar se encontraban, en 2009, fuera del sistema educativo. (Muñoz, 2009, p. 19).

²⁶ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

5.6.17.1 Mínimo Social de Inclusión

En el artículo 16 de la Constitución Política del Perú se señala que “es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas”. Además, el artículo 17 de la Constitución establece que “la educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias”. Y agrega: “en las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación”.

La Ley General de la Personas con Discapacidad sienta las bases públicas sobre los derechos de las personas con discapacidad.

La Ley General de Educación explicita la inclusión como principio rector del derecho a la educación, poniendo énfasis en la educación básica inclusiva en aulas regulares. En el año 2005, se aprueba el Reglamento de la Ley General de Educación ampliando aspectos relacionados con la inclusión, tales como la evaluación y las aulas.

La Ley General de Educación, en su artículo 32, especifica que se brinda una educación pública, obligatoria, de calidad y gratuita hasta concluir con la educación básica, la cual comprende la modalidad de Educación Básica Regular en los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y las modalidades de Educación Básica Especial en los niveles de Educación Inicial y Primaria y Educación Básica Alternativa en los ciclos inicial, intermedio y avanzado.

5.6.17.2 Institucionalidad

Conforme a la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación (MINEDU) tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura recreación y deporte (Art. 79), además de ser responsable de preservar la unidad del sistema educativo nacional (Art. 63).

Por su parte, el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) es un organismo público descentralizado, adscrito al Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, encargado de promover, velar y garantizar los derechos humanos de las personas con discapacidad.

5.6.17.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

La Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad del Instituto Nacional de Estadística e Informática del año 2012, establece que hay un total de 1.575.402 personas (5,2% de la

población nacional) con discapacidad, de las cuales 754.671 son hombres (47,9%) y 820.731 son mujeres (52,1%).

En el país hay 440 establecimientos de educación especial (356 Centros de Educación Básica Especial CEBE y 84 Programa de Intervención Temprana (PRITE)

En los centros de Educación Básica Especial hay una matrícula de 15.185, de los cuales el 60,6% son hombres y el resto mujeres. En la educación técnica superior, se registra un total de 20.938 jóvenes matriculados, de los cuales el 41% son hombres y el resto mujeres (Censo 2015). Otras formas de educación no formal son las que se implementan en las Oficinas Municipales de Atención a las Personas con Discapacidad (OMAPED), que implementan programas educativos o talleres no formales dirigidos a dichas personas. Del mismo modo, algunas organizaciones de la sociedad civil implementan este tipo de iniciativas.

5.6.17.4 Educación Superior

En la educación superior 8,5% de los estudiantes presentan algún tipo de discapacidad; de ellos, un 54% son mujeres (II Censo Nacional Universitario, 2010).

5.6.17.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: La Ley prescribe la obligación de incluir al menos 2 personas con discapacidad en cada aula, por lo que gradualmente se ha incrementado el número de personas con discapacidad matriculadas en la educación básica y media.

b) Accesibilidad: Existe una norma técnica general sobre accesibilidad física y se encuentran en discusión normas específicas para los establecimientos educativos. La accesibilidad económica se encuentra garantizada en los niveles educativos de carácter obligatorio. Aún se registran casos de discriminación a estudiantes con discapacidad.

c) Aceptabilidad: Perú cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Sin embargo, aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar la educación inclusiva a todas las personas con discapacidad.

d) Adaptabilidad: Se han realizado esfuerzos para capacitar a docentes en educación inclusiva, pero no se cuenta con registros sobre la implementación del DUA o de modos flexibles de aprendizaje en el sistema de educación regular.

5.6.17.6 Ajustes Razonables

Los equipos de apoyo en instituciones públicas (SAANEE), conformados por profesionales docentes y no docentes provenientes de los Centros de Educación Básica Especial, que constituyen servicios de apoyo que se brindan a las IIEE inclusivas de manera itinerante, contemplan actividades de información, capacitación y asesoramiento a las IIEE inclusivas, así como asistencia a familias de los estudiantes con discapacidad.

En el año 2016, se capacitó a 1562 docentes, no docentes y especialistas de DRE y UGEL en las 26 regiones del país, en estrategias de trabajo con familias de estudiantes con discapacidad. A la fecha, 405 profesionales de los Centros de Educación Básica Especial y Programas de Intervención Temprana se han especializado en el Programa de Certificación Progresiva en Diversidad e Inclusión Educativa para estudiantes con discapacidad educación especial e inclusiva. Asimismo, en 2016, 490 profesionales han culminado el ciclo académico de este programa.

En colaboración con Cuba, se beca a educadores para especializarse en pedagogía sobre atención educativa de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA), lo que benefició a 79 docentes. De manera permanente se cuenta con un programa diverso de cursos sobre educación especial, Lengua de Señas Peruana, Sistema Braille, Educación Inclusiva, Discapacidad visual, Atención de las necesidades educativas de las personas sordo-ciegas y personas con Trastornos del Espectro Autista, llegando entre los años 2015-2016 a capacitar a un total de 8002 participantes. Asimismo, se capacitó a 1376 acompañantes y coordinadores de Soporte Pedagógico de la modalidad de Educación Básica Regular. En alianza con UNESCO y la Red Iberoamericana Intergubernamental de NEE, se realizó el 1^{er} Taller de capacitación para decisores de políticas educativas inclusivas denominado “Educación Inclusiva hacia el 2030: Herramientas para su gestión” a fin de formar a decisores de políticas regionales y locales, y a directivos de instituciones educativas inclusivas en temas de educación inclusiva.

5.6.17.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte que asigne recursos presupuestarios suficientes para seguir avanzando en el establecimiento de un sistema de educación incluyente para niños y adolescentes con discapacidad y adopte las medidas adecuadas para reducir las tasas de analfabetismo entre los niños con discapacidad, especialmente los niños indígenas y afroperuanos”. (CoDPD, 2012, Párrafo 37).

5.6.18 Portugal²⁷

Portugal ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2007. En el año 2004 promulgó la Ley de Bases de Prevención, Rehabilitación e Integración de las Personas con Discapacidad (Ley N° 38/2004) y en el año 2012 entregó su informe inicial al Comité.

5.6.18.1 Mínimo Social de Inclusión

El derecho a la educación está consagrado en la Constitución, cuyo artículo 74 dispone que "Todos tienen derecho a la enseñanza con la garantía del derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso y el éxito escolar".

Mediante el Decreto-Ley N° 319/91, de 23 de agosto de 1991, se legisló para la integración de los niños con necesidades específicas en los establecimientos públicos de enseñanza en los niveles básico y secundario y se introdujo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales, en sustitución de las clasificaciones clínicas utilizadas anteriormente. Su texto establece los diferentes tipos de apoyo que las escuelas primarias oficiales deben prever para la integración de los alumnos con necesidades especiales. En su versión modificada por el Decreto Ley N° 3/2008 de 7 de enero de 2008, se clarificó el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales.

La Ley de Educación Básica establece el rol rector del Ministerio de Educación y Ciencias, para la atención educacional de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad y la prioridad de su incorporación a las estructuras de educación regulares.

La Orden 105/97 refuerza la responsabilidad de las escuelas en la educación de los alumnos con NEE de una manera inclusiva.

La Ley N° 85/2009 establece que la educación obligatoria consta de 12 años de escolaridad.

La Ley N° 6/2001 consagra la gestión flexible del plan de estudios, para garantizar la formación integral de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales.

En este marco jurídico, la educación preescolar es considerada la primera etapa de la educación básica, destinada a los niños desde los 3 años de edad hasta su acceso al primer año de la enseñanza básica, y tiene carácter no obligatorio. Para estos niños existe una adaptación de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas adaptaciones pueden revestir las siguientes formas: equipamientos especiales de compensación, adaptaciones materiales,

²⁷ A pesar de pertenecer a Iberoamérica, no forma parte de la RIINEE.

condiciones especiales de matrícula, adecuación en la organización de las clases o, apoyo pedagógico, enseñanza especial. Estas medidas son de aplicación individualizada, pudiendo el mismo niño beneficiarse de una o más medidas simultáneamente.

5.6.18.2 Institucionalidad

En el Ministerio de Educación y Ciencias recae la responsabilidad superior de la educación de los alumnos y alumnas con necesidades especiales.

En 1997 se crearon equipos de coordinación (ECAE) a nivel local, para colaborar con las escuelas y los docentes de apoyo educativo, en la determinación de estrategias de intervención adecuadas, y respuestas articuladas y flexibles.

A estos equipos, se han ido sumando otros de diferente índole, a saber: Centros de Recursos para las Tecnologías de Información y Comunicación (CRTIC) para la Educación Especial, y Centros de Recursos para la Inclusión Digital (CRID).

5.6.18.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Existe una red nacional de 74 centros de educación inclusiva y 25 centros de recursos para la inclusión. (Informe Inicial de Portugal, 2012, párrafo 200).

De acuerdo con lo informado por la Comisión Europea, el número de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria de Portugal, al año 2010, era de 1.331.050, de los cuales 35,894 (2,7%) presentaban necesidades educativas especiales. De estos, 4.775 (0,4%) se encontraban estudiando en escuelas especiales separadas o en clases especiales. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, datos por países 2010).

5.6.18.4 Educación Superior

Los establecimientos de enseñanza superior de los institutos politécnicos de Setúbal, Oporto y Coimbra forman a intérpretes de la lengua de señas portuguesa. No existe una ley que regule el acceso de personas con discapacidad a la educación superior.

5.6.18.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: El país cuenta con programas e instituciones públicas para garantizar el derecho a la educación inclusiva de manera efectiva. Sin embargo, faltan avances en materia de educación superior.

b) Accesibilidad: Existen esfuerzos sostenidos en el tiempo para mejorar el acceso físico y económico de las personas con discapacidad a los establecimientos educativos.

c) Aceptabilidad: Portugal cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD.

d) Adaptabilidad: En términos generales, se han hecho adecuaciones para garantizar el derecho a la educación inclusiva en los niveles de educación primaria y secundaria.

5.6.18.6 Ajustes Razonables

La educación bilingüe para estudiantes sordos contempla también la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de señas portuguesa, reconocida en la Constitución como lengua materna de las personas sordas. (Informe Inicial Portugal, 2012, párrafo 198).

5.6.18.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda que el Estado parte, en estrecha consulta con las organizaciones que representan a las personas con discapacidad, revise su legislación en materia educativa para ajustarla a la Convención, y tome medidas para aumentar los recursos y materiales para facilitar a todos los alumnos con discapacidad el acceso y el disfrute de una educación inclusiva y de calidad, proporcionando a las escuelas públicas los recursos adecuados para garantizar la inclusión de todos los estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias”. (CoDPD, 2016f, Párrafo 45).

“El Comité recomienda al Estado parte que contemple la relación entre el artículo 24 de la Convención y las metas 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para garantizar el acceso en condiciones de igualdad a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional, así como construir y renovar los establecimientos educativos para hacerlos sensibles a la discapacidad y seguros”. (CoDPD, 2016f, Párrafo 46).

“El Comité recomienda que el Estado parte regule en su legislación el acceso general de los estudiantes con discapacidad a la educación superior y a la formación profesional en igualdad

de condiciones con los demás estudiantes, asegurando los ajustes razonables y servicios de apoyo necesarios”. (CoDPD, 2016f, Párrafo 48).

5.6.19 República Dominicana²⁸

El Estado dominicano ratificó la CDPD y su protocolo adicional en 2009. El año 2000, promulgó la Ley General sobre la Discapacidad (Ley N° 42-00), que fue modificada en 2013, para adaptarse a la Convención. Presentó su informe inicial al Comité el año 2011.

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 alcanzó el nivel primario y básico, el 17,2% el nivel medio y secundario y el 6% obtuvo el nivel universitario. (Muñoz, 2009, p. 19).

5.6.19.1 Mínimo Social de Inclusión

En el artículo 58 de la Constitución Dominicana se establece que “el Estado promoverá, protegerá y asegurará el goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, en condiciones de igualdad, así como el ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades. El Estado adoptará las medidas positivas necesarias para propiciar su integración familiar, comunitaria, social, laboral, económica, cultural y política”.

Además, la Constitución establece en su artículo 63 que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. En este sentido se prescribe que: “3) El Estado garantiza la educación pública gratuita y la declara obligatoria en el nivel inicial, básico y medio”; y que “6) Son obligaciones del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con necesidades especiales y con capacidades excepcionales”.

El artículo 10 de la Ley General sobre la Discapacidad establece que “El Estado garantiza, que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación en sus diferentes niveles y modalidades: inicial, básico, medio, superior, formación profesional, educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás personas”. Esta misma ley creó el Departamento de Integración Educativa (DIE) cuya función es “asegurar una formación orientada al desarrollo integral de las personas con discapacidad y su

²⁸ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

participación efectiva en la sociedad” (LGD, Art. 74), estableciendo, además, que “cuando la discapacidad de la persona sea de una severidad tal que imposibilite su incorporación a las escuelas comunes, el Estado debe crear los Centros de Educación Especial (CEE) para su capacitación hasta el máximo nivel posible de los educandos, apoyando a los existentes, en aspectos técnicos y financieros”.

En la Ley General de Educación (Ley 66-1997), se considera que “la Educación Especial es un Sub-sistema que tiene como objetivo atender con niveles de especialización requerida a los niños y jóvenes que posean discapacidades o características excepcionales” (Art. 48), y a “fomentar un mayor conocimiento sobre las dificultades de las personas que necesitan este tipo de educación, tratando de determinar (...) que se reconozcan sus derechos” (Art. 49a).

5.6.19.2 Institucionalidad

El Consejo Nacional sobre Discapacidad (CONADIS), es el organismo rector en materia de discapacidad y tiene como función dictar, evaluar y velar por el cumplimiento de las políticas públicas en esta materia, así como la observancia a los derechos de las personas con discapacidad.

La Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC) es el ente público ejecutivo encargado de orientar y administrar el sistema educativo nacional (LGE, Art. 70) y el Consejo Nacional de Educación es el máximo organismo de decisión en materia de política educativa y junto al Secretario de Estado de Educación y Cultura es el encargado de establecer la orientación general de la educación dominicana en sus niveles de competencia, y de garantizar la unidad de acción entre las instituciones públicas y privadas que realizan funciones educativas (LGE, Art. 76).

5.6.19.3 Diagnóstico en relación a la matrícula

El total de población con discapacidad en el país es de 708.597 personas, lo que representa un 7% de la población total del país, de los cuales un 3,6% corresponde al sexo masculino y un 3,4% al femenino (ONE, 2014).

Respecto al nivel de instrucción, el 16,8% de las personas con discapacidad no ha completado ningún nivel de instrucción, el 60,4% ha completado la primaria, el 15,3% la secundaria, el 6,2% el nivel universitario y el 0,4% ha completado el nivel de post grado. En lo referente al sexo, los hombres presentan un 16,4% que nunca ha alcanzado a completar un nivel educativo, mientras las mujeres el 17,3% en la misma situación. (ONE, 2014).

El 79% de los y las estudiantes con discapacidad (24.698) se encuentran matriculados en el sistema de educación regular y sólo un 19% (5.917) se encuentran matriculados en el sistema de educación especial. (Dirección de Educación Especial, 2013).

Para el año escolar 2016-2017 se registra una matrícula de 5.733 estudiantes en centros de educación especial (Cuestionario Adicional, 2016, p. 4).

5.6.19.4 Educación Superior

Solo el 6,6% de las personas con discapacidad alcanza el nivel superior de educación (sumado pregrado y posgrado), mientras que un 14,6% de personas sin discapacidad alcanzan el mismo nivel de instrucción. (ENHOGAR, 2013).

5.6.19.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: Existen establecimientos de educación especial y establecimientos de educación regular que reciben personas con discapacidad, pero no existe información sobre la efectividad de los mecanismos de retención en el sistema educativo regular. Se señala que personal docente y directivo de los centros educativos no cuentan con la formación que permita responder de forma efectiva a las distintas necesidades y características de aprendizaje de estudiantes con discapacidad. No se cuenta con recursos didácticos ni tecnológicos suficientes.

b) Accesibilidad: Se han tomado medidas para mejorar la accesibilidad material de los y las estudiantes a las escuelas públicas y la accesibilidad económica está garantizada en los niveles obligatorios.

c) Aceptabilidad: República Dominicana cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Se han concentrado esfuerzos en alfabetizar a la población con discapacidad, por lo que existe un alto porcentaje que ha completado el nivel de educación básica. La mayoría de los y las estudiantes con discapacidad que se encuentran en el sistema educativo estudian en el sistema regular.

d) Adaptabilidad: Se contemplan mecanismos para adecuar el currículo y las evaluaciones a las personas con discapacidad, pero no existe una aplicación generalizada del DUA en el sistema de educación regular.

5.6.19.6 Ajustes Razonables

La Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (END 2030) del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD) establece como Objetivo General 2.3 la Igualdad de derechos y

oportunidades, donde la Línea de Acción 2.3.6.1 reconoce la importancia de “Promover la creación de infraestructura y logística de movilidad y desplazamiento para su uso efectivo por parte de las personas con discapacidad, acorde a las normas de accesibilidad universal”. La Línea de Acción 2.3.6.2 por su parte, busca “Desarrollar mecanismos y servicios integrales que facilite la inserción educativa y social a las personas con algún tipo de discapacidad, incluyendo el uso de las TIC’s, y les permitan desarrollar sus potencialidades humanas, en un marco de equidad y justicia social”.

El Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS) procura que la Secretaría de Estado de Educación (SEE) y la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCYT) suministren la tecnología necesaria a los centros educativos básicos, medios y superior, y que garanticen el acceso a la educación y a la formación profesional de alumnos o alumnas con discapacidad, tanto en la zona urbana como en la rural (LGD, Art. 81).

No existen datos oficiales sobre los indicadores que midan el cumplimiento de la normativa antes mencionada.

5.6.19.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda que el Estado parte:

- a) Adopte una política para brindar acceso a la educación inclusiva de calidad en todos los niveles educativos, tomando particularmente en cuenta el enfoque de género, tanto en zonas urbanas como rurales;
- b) Diseñe e implemente un plan con metas y plazos definidos para la transición de estudiantes con discapacidad de la educación especial a escuelas en el sistema de educación inclusiva, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación;
- c) Promueva una estrategia de formación de docentes y otros para la educación inclusiva en todos los niveles educativos”. (CoDPD, 2015b, Párrafo 45).

5.6.20 Uruguay²⁹

El Estado uruguayo ratificó la CDPD el año 2009 y su protocolo adicional en 2011. El año 2010 promulgó la Ley de protección integral de personas con discapacidad (Ley N° 18.651) y presentó su informe inicial al Comité el año 2013.

En Uruguay, 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. (Muñoz, 2009, p. 19).

5.6.20.1 Mínimo Social de Inclusión

En Uruguay se reconoce la educación como un derecho humano fundamental en la Ley General de Educación (Ley N° 18.437), la cual declara que “todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna” (Art. 6), y que “es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior” (Art. 7). La educación es un derecho humano y bien público que comprende a todas las personas que habitan el territorio nacional, sin distinción.

Esta Ley toma como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución de la República y el conjunto de instrumentos internacionales ratificados por Uruguay “como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional” (Art. 4). Es por ello que, en el artículo 8º, reconoce la diversidad y la inclusión Educativa estableciendo lo siguiente: “El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”.

²⁹ Envió cuestionario y se dispone de la exposición presentada en la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

5.6.20.2 Institucionalidad

La Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad, adscrita al Ministerio de Desarrollo Social es la encargada de velar por el cumplimiento de derechos a las personas con discapacidad del país, mediante la elaboración y participación en el proceso de formulación de políticas públicas para las personas con discapacidad, y de asesorar a distintas instancias públicas sobre los derechos de las personas con discapacidad, para permitir la formulación de políticas inclusivas. Su acción se despliega también a nivel regional a través de la Comisión Departamental Honoraria de la Discapacidad, además de las Comisiones Regionales y Subcomisiones Locales que puedan crearse. En conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social, la Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad desarrolla el Programa Nacional de Discapacidad (PRONADIS).

Respecto al derecho a la educación, la Ley 18.651, señala que “el Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.” (Art. 39).

5.6.20.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según el Censo de 2011, se registran 514.286 personas con discapacidad en el país, es decir, un 15,8% de la población, siendo el 13,2% hombres y 18,1% mujeres. (INE, 2011).

En todo el país existen 79 Escuelas Especiales, 26 en la capital y el resto en regiones (53), con una matrícula total de 6.492 estudiantes, sin información sobre la distribución por sexo, ni datos desagregados de la distribución de matrícula según nivel de enseñanza.

5.6.20.4 Educación Superior

La Universidad de la República acoge a estudiantes con discapacidad auditiva mediante la contratación de intérpretes de lenguas de señas. La inclusión de intérpretes de Lengua de Sordos Uruguaya en el aula de alumnos sordos ha ido creciendo. Requiere atención, por cuanto en el país según CINDE, más de 15.000 sordos no saben leer ni escribir. La Universidad de la República desarrolla acciones en materia de derechos de las personas con discapacidad. Se divulgan derechos y acciones sobre la educación de personas con discapacidad a través de talleres itinerantes por el país.

A nivel de la educación superior, el 1,3% de la matrícula de la Universidad de la República está conformada por personas con discapacidad (1,7% de los hombres y 1,1% de las mujeres (Cuestionario Adicional, 2016).

5.6.20.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: Se dispone de recursos tecnológicos como el Plan Ceibal, que en algunas de sus modalidades incorpora programas accesibles y recursos para acceder a los contenidos; a nivel de educación media existen el Centro de Recursos para Sordos y el Centro de Recursos para personas ciegas y con baja visión, que cuentan con recursos tecnológicos. A nivel del gobierno de la capital, existe un Centro de Recursos Tecnológicos para la Inclusión, como servicio de apoyo gratuito para instituciones educativas, formales y no formales. En particular, las Escuelas Especiales cuentan con maestros de apoyo en las escuelas comunes, que asesoran en el trabajo pedagógico específico.

b) Accesibilidad: A nivel de centros educativos, se experimenta un crecimiento en la construcción de nuevos centros educativos con accesibilidad universal y en la adecuación de los existentes. La accesibilidad económica está garantizada en todos los niveles educativos.

c) Aceptabilidad: Uruguay cuenta con un marco normativo e institucional que busca garantizar los derechos reconocidos en la CDPD. Se valora la inclusión, pero no se han definido medios específicos para lograrla.

d) Adaptabilidad: No se registra una aplicación generalizada del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permita adaptarse a las diferentes necesidades educativas de los educandos considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.20.6 Ajustes Razonables

Se ha realizado una mayor inversión para combatir la deserción y las altas tasas de repetición, ausentismo y para mejorar los niveles de aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad. Existen programas de alimentación escolar, apoyo al docente en el aula, incremento de cobertura, ampliación de becas, prestaciones y asignaciones familiares. En términos generales, existen avances sustantivos en la universalización del acceso al derecho a la educación.

Existe una gran oferta en talleres de habilitación ocupacional, así como facilidad para continuar estudios tras la fase de instrucción obligatoria.

Se han realizado adecuaciones en edificios e instalaciones y existe el compromiso del Ministerio de Educación y Cultura, en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública,

de disponer de las herramientas necesarias para la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos y en educación pública y privada.

5.6.20.7 Recomendaciones del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

“El Comité recomienda al Estado parte que implemente un plan con una hoja de ruta para una transición hacia la educación inclusiva de calidad, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas y en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial. Le recomienda también que desarrolle e integre los derechos de las personas con discapacidad como elemento obligatorio en la formación de docentes y adoptar una política de no rechazo para la admisión (sic) de estudiantes con discapacidad. El Comité también le recomienda que lleve a cabo campañas de toma de conciencia dirigidas a la sociedad en general, las escuelas y las familias de personas con discapacidad, con el fin de promover la educación inclusiva y de calidad. El Comité recomienda al Estado parte que preste atención a los vínculos entre el artículo 24 de la Convención, el Comentario general No. 4 del Comité sobre el derecho a la educación inclusiva, y las metas 4.1, 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para promover la educación inclusiva y de calidad, en entornos inclusivos y con instalaciones educativas accesibles para todos”. (CoDPD, 2016g, Párrafo 52).

5.6.21 Venezuela³⁰

El Estado venezolano ratificó la CDPD y su protocolo adicional en el año 2013. El año 2007 promulgó la Ley para las Personas con Discapacidad (LPD) y el año 2015 presentó su informe inicial al Comité del tratado.

5.6.21.1 Mínimo Social de Inclusión

La Constitución Política de la República Bolivariana de Venezuela, en sus artículos 102 y 103, garantiza la educación obligatoria en todos sus niveles y gratuita hasta el nivel universitario, como un derecho humano de todas las personas, y encarga al legislador garantizar “igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad”. En la misma Carta Fundamental, se otorga a toda persona con discapacidad o “necesidades especiales”, derecho al

³⁰ No envió cuestionario ni asistió a la XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa de la RIINEE en La Antigua, Guatemala.

ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria, y encomienda al Estado, “con la participación solidaria de las familias y la sociedad”, la garantía de “la equiparación de oportunidades” y la promoción de “su formación, capacitación y acceso al empleo acorde con sus condiciones, de conformidad con la ley” (Art. 81). Asimismo, se reconoce a las personas sordas o mudas el derecho a expresarse y comunicarse a través de la lengua de señas venezolana.

La Ley Orgánica de Educación del 2009 establece el principio de “la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, (...) la práctica de la equidad y la inclusión, (...) el derecho a la igualdad de género” y “el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos (Art. 3) y “el acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades” (Art. 6). El Reglamento de esta Ley desarrolla estos principios y su Capítulo IV se refiere a la “Educación Especial”, como una modalidad “destinada a la atención de los niños y jóvenes que presenten alteraciones del desarrollo, dificultades para el aprendizaje, deficiencias sensoriales, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, retardo mental o impedimentos múltiples”. Esta legislación establece también la accesibilidad de los establecimientos destinados a estas personas y la atención diferenciada según las características del educando.

5.6.21.2 Institucionalidad

El Ministerio del Poder Popular para la Educación tiene como misión "promover y garantizar al pueblo venezolano el desarrollo sociocultural mediante la formación integral de todos los ciudadanos y ciudadanas, como ente rector de las políticas educativas en concordancia con los lineamientos del Estado y comprometidos con la participación popular para un mayor nivel de desarrollo, materializando la universalización de la educación y fortaleciendo el acceso, permanencia y prosecución del Subsistema de Educación Básica”.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología tiene la responsabilidad de la formulación, promoción, control, seguimiento y evaluación de políticas, planes y programas que fortalezcan, desarrollen y consoliden el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y el Subsistema de Educación Universitaria, garantizando el acceso a una educación gratuita como derecho humano fundamental en el marco del vivir bien y el desarrollo de las capacidades científicas que consoliden la independencia científico-tecnológica nacional, impulsando el desarrollo de los procesos socio-productivos del país.

El Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad tiene como finalidad “coadyuvar en la atención integral de las personas con discapacidad, la prevención de la discapacidad y en la promoción de cambios culturales en relación con la discapacidad dentro del territorio de la

República Bolivariana de Venezuela, (...)" (LPD, Art. 54) y dentro de sus funciones se cuenta la de "participar en la formulación de lineamientos, políticas, planes, proyectos y estrategias en materia de atención integral a las personas con discapacidad y someterlo a consideración del ministerio con competencia en materia de desarrollo social" (LPD, Art. 55).

5.6.21.3 Diagnóstico en relación con la matrícula

Según el Censo de Población de 2011, un 5,38% de las personas (1.454.845) manifestó tener al menos una discapacidad.

Al año 2013, se cuenta con un total, a nivel nacional, de 44 Centros de Educación Inicial para las personas con discapacidad; 341 Escuelas Bolivarianas para las personas con discapacidad intelectual, 45 Escuelas Bolivarianas para las personas con discapacidad auditiva, 19 Escuelas Bolivarianas para las personas con discapacidad motora, 6 Escuelas Bolivarianas para las personas con discapacidad visual, 126 Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas para las personas con discapacidad, y 52 Espacios Educativos en el Contexto Hospitalario, lo que representa una matrícula total de 40.296 estudiantes (Informe de Venezuela, 2015, p. 27).

5.6.21.4 Educación Superior

El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, pone en marcha la atención integral de estudiantes con discapacidad dentro de la Universidad Experimental de Las Fuerzas Armadas (UNEFA) brindándoles herramientas de accesibilidad tales como Interpretes de Lengua de Señas Venezolana (LSV) para estudiantes con Discapacidad Auditiva; asimismo, ha creado Centros de Informática, a través de la fundación Infocentro, contando con salas adaptadas para las personas con discapacidad visual, las cuales disponen de circuito cerrado de magnificación, lectores de pantalla, impresoras Braille, máquinas inteligentes de lecturas y ampliadores de pantallas. (Informe de Venezuela, 2015, p. 14).

Existen aproximadamente 4.516 personas que hoy hacen vida en las distintas universidades del país (Informe de Venezuela, 2015, p. 29).

5.6.21.5 Dimensiones

a) Disponibilidad: Existe un sistema que tiende a la educación inclusiva, pero no se cuenta con datos estadísticos que permitan suponer que las transformaciones tienen resultados positivos.

b) Accesibilidad: A pesar de que la educación es gratuita y existe accesibilidad económica garantizada, aún existen barreras materiales a nivel de arquitectura que impiden el acceso de personas con discapacidad a los recintos de educación.

c) Aceptabilidad: Si bien Venezuela ratificó la CDPD, cuenta con un marco normativo e institucional que no se hace cargo suficientemente del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Aún no se han adoptado en cantidad suficiente medidas de acción positiva por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación inclusiva.

d) Adaptabilidad: Se señala que, desde 2011, se ha iniciado la transformación de un sistema educativo segregado a un sistema de educación inclusiva, pero aún no se han implementado mecanismos que permitan la adaptación a las diferentes necesidades educativas de los educandos, considerando el desarrollo de modos flexibles de aprendizaje.

5.6.21.7 Ajustes Razonables

En cuanto a las barreras físicas, el Conapdis realiza periódicamente un proceso de inspección a las entidades de Derecho Público y Privado, para realizar ajustes razonables y garantizar el acceso a las personas con discapacidad, estableciendo un lapso de tiempo para la implementación de estas adecuaciones y sancionando a quienes sin razón, incumplan con las normas establecidas tanto en la CPD, como en la Comisión Venezolana de Normas Industriales (COVENIN). (Informe de Venezuela, 2015, p. 13).

Se señala como un adelanto la implementación de ajustes razonables para las personas con discapacidad en los establecimientos educativos, pero no se mencionan datos específicos sobre la forma en que estos ajustes se han materializado en la práctica.

CAPÍTULO VI

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

Las siguientes son las principales conclusiones del estudio realizado. Respecto de determinados países, algunas de ellas podrían no ser aplicables, dado el carácter general de las mismas.

1) La insuficiencia generalizada de datos estadísticos actualizados desagregados sobre la población con discapacidad y su distribución por edad, sexo, territorio o pertenencia étnica, así como de información cualitativa sobre las personas en situación de discapacidad, sobre sus necesidades y requerimientos específicos, dificulta establecer el nivel de acceso de las personas con discapacidad al sistema educacional y su distribución en los distintos niveles educativos. Son contados los países que escapan de esta carencia de registro, que afecta el diseño, la implementación y la calidad de las respectivas políticas públicas.

2) En todos los Estados existen niveles de reconocimiento jurídico positivo del derecho a la educación de las personas con discapacidad que, en mayor o menor grado, permiten satisfacer el mínimo social para hacer posible su ejercicio y la aplicación progresiva del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en la medida que se cumplan otras condiciones, como las que se desarrollarán en las Recomendaciones. Esta conclusión se fundamenta en la ratificación de la CDPD por los Estados y en la existencia de normativas que reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad, lo cual constituye la base para permitir que se haga efectivo el componente exigibilidad de la garantía del derecho a la educación inclusiva, es un factor positivo para la satisfacción básica del componente disponibilidad y, también, manifiesta la existencia de interés estatal por la concurrencia del componente calidad. Sin embargo, las legislaciones sobre los derechos de las personas con discapacidad y su correlato en las legislaciones educacionales, en general, han transitado por vías separadas y sin evidencia de una coordinación.

3) Casi todos los países cuentan con una institucionalidad establecida para la atención educacional de las personas con discapacidad, pero existen insuficiencias en la coordinación entre sus distintos componentes, que requieren ser superadas para poder garantizar el ejercicio del derecho a la educación inclusiva a todas las personas con discapacidad, implementar la CDPD y, en particular, cumplir todas las obligaciones establecidas en su artículo 24, de modo de asegurar, principalmente, el componente disponibilidad de la garantía de aquel derecho.

4) Es alentador el interés de todos los Estados latinoamericanos que integran la RINEE por asumir el compromiso de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de las

personas con discapacidad y su inclusión, sin discriminación, el cual se ha manifestado, en la mayoría de los países, en la realización de esfuerzos en dirección hacia la educación inclusiva. Sin embargo, desde la fecha de ratificación de la CDPD y la promulgación de las respectivas legislaciones internas, el cumplimiento progresivo del artículo 24 la CDPD ha sido, en general, de carácter inicial.

5) La existencia de una normativa que permite satisfacer aquel mínimo social y la existencia de una institucionalidad no se han reflejado suficientemente en el diseño y aplicación de políticas públicas que aseguren el cumplimiento progresivo de las obligaciones establecidas por el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

6) En el contexto de un aumento general del acceso educativo al sistema general, de niños, niñas y adolescentes de escasos recursos, aunque con una acusada dispersión entre países y asimetrías en la distribución territorial en cada país, un porcentaje muy importante de la población con discapacidad en edad escolar, en América Latina, se encuentra excluido de la enseñanza primaria y secundaria, evidenciando las insuficiencias de los componentes de accesibilidad (material y económica) y disponibilidad del sistema educacional para garantizar el ejercicio del derecho, sin discriminación. De ello, se desprende que el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en América Latina aún no se encuentra efectivamente garantizado. Esta situación de exclusión se agrava respecto a las mujeres, los pueblos originarios y los habitantes de las zonas rurales, y también en el nivel de la educación superior, que en la mayor parte de los países no está garantizada como obligación del Estado, perjudicando las perspectivas de participación plena en todo el sistema educacional.

7) Los Estados, en general, han realizado esfuerzos por retener a los y las estudiantes, para garantizar su permanencia y evitar retrocesos en su proceso formativo, pese a lo cual, en la inmensa mayoría de los países, las personas con discapacidad cuentan con menos años de estudio que la generalidad de los habitantes y los porcentajes de inasistencia alcanzan niveles muy altos a partir de la educación media. En general, no existen políticas ni planes nacionales de seguimiento, evaluación y retención continua de los y las estudiantes con discapacidad, o bien son insuficientes en su formulación y aplicación, lo cual afecta los componentes de accesibilidad y durabilidad de la garantía del derecho.

8) Si bien algunos países han avanzado en la dotación de recursos financieros destinados a la educación de personas con discapacidad, logrando un presupuesto de nivel medio e incluso alto, en la mayoría de los países el financiamiento destinado a tal finalidad es limitado e insuficiente, correspondiendo a porcentajes muy pequeños del presupuesto nacional para Educación. Ello se debe, en parte, a que en las políticas sobre discapacidad no se atiende suficientemente el derecho a la educación, lo cual afecta, principalmente, el componente disponibilidad de la garantía del derecho.

9) Pese a los esfuerzos institucionales realizados por la mayoría de los Estados para avanzar hacia un modelo de educación inclusiva, en todos los países el derecho a la educación inclusiva es asegurado sólo parcialmente por el sistema general de educación, debido, entre otros factores, a) a las carencias de coordinación entre los ministerios de Educación y las instituciones encargadas de las políticas públicas sobre personas con discapacidad, en la implementación de los programas destinados a la educación inclusiva; b) a la incompleta adecuación de sus respectivas normativas; y c) a insuficiencias financieras. Ningún país dispone de la cantidad de establecimientos necesaria para garantizar la inclusión y persiste en todos los sistemas el predominio cuantitativo de las denominadas “escuelas especiales”, por sobre los establecimientos generales inclusivos. Ello repercute en la insuficiente satisfacción de los componentes de aceptabilidad y calidad de la garantía de los derechos establecidos en el artículo 24 de la CDPD.

10) Ninguno de los países satisface en grado importante la exigencia de asegurar ajustes razonables en función de las necesidades individuales de los educandos con discapacidad, lo cual se explica por el estado inicial de la transición hacia un sistema inclusivo, por las insuficiencias financieras, la carencia de entornos accesibles y adaptados y, también, por falencias políticas y de gestión. Este déficit constituye un obstáculo importante para asegurar una educación de calidad a las personas con discapacidad y, por cierto, afecta el cumplimiento los componentes disponibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de la garantía del derecho. En todo caso, en un grupo importante de países se observan, en establecimientos regulares, significativos avances en la adecuación curricular, didáctica, metodológica y tecnológica a las necesidades de los educandos.

11) Todos los Estados parte cuentan con regulaciones específicas sobre accesibilidad a espacios públicos, en casi todos los países se está en proceso de adecuación de los colegios antiguos y un grupo numeroso impulsa iniciativas importantes para afrontar este desafío; pero sólo algunos muestran un crecimiento relevante en la construcción de nuevos centros educativos con accesibilidad universal o en la adecuación completa de los centros existentes, así como en la dotación de transporte escolar accesible, favoreciendo la concurrencia de los componentes de adaptabilidad y disponibilidad de la garantía del derecho. En la mayoría de los países, los avances han sido moderados y sólo un reducido porcentaje de los planteles del sistema general cumple con condiciones de asequibilidad para personas con discapacidad.

12) Se puede concluir que las condiciones para la atención personalizada destinadas a satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad en el sistema general de educación son, en todos los países aunque en diverso grado, insuficientes, debido a la carencia de entornos accesibles y adaptados, lo cual constituye uno de los obstáculos importantes para asegurar una educación de calidad a las personas con discapacidad.

13) Un grupo de países observa significativos avances en la adecuación didáctica y tecnológica de los establecimientos regulares a las necesidades de los educandos, según tipo de discapacidad, especialmente en materia visual y auditiva, mediante la creación de centros de producción y recursos destinados a tal fin y la utilización preferente de TIC, así como progresos notorios en la oferta de capacitación en habilidades para el empleo productivo tras la etapa de educación media, adecuados a las y los jóvenes con discapacidad, lo cual favorece su posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social y manifiesta una voluntad de incorporar el componente calidad de la garantía del derecho a la educación inclusiva. No obstante y aunque en la mayoría de los países se manifiesta interés por enfrentar este desafío existen obstáculos que superar, principalmente en cuanto a la concepción inclusiva de la formación para el trabajo, la insuficiente dotación de medios y las limitaciones de financiamiento, todo lo cual condiciona la cobertura poblacional y determina que la oferta de capacitación o preparación para la vida laboral no responda a las expectativas de la gran mayoría de las y los jóvenes con discapacidad, con lo cual se ve afectado el componente aceptabilidad de la garantía del derecho.

14) Un grupo significativo de países ha avanzado, en grado notable, en la formación de profesores con especialización adecuada para educandos con discapacidad, particularmente en los niveles parvulario, básico y medio, incluso en la educación regular, lo cual ha significado un logro ostensible en la cantidad creciente de estos maestros, miles en las diversas especialidades, que han sido capacitados por equipos de formadores preparados en casas de educación superior. Sin embargo, en la mayoría de los países, que cuentan solo con limitados planes o programas gubernamentales de formación de docentes de carácter permanente, o bien carecen de suficientes profesionales con grado universitario de profesor en educación diferencial y con postgrados o aprobación de diplomados en atención educacional de las personas con necesidades especiales, no ha sido posible enfrentar eficazmente este reto, indispensable para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

15) En general, en América Latina no existen sistemas ni políticas o planes de seguimiento y evaluación del progreso en el ejercicio del derecho a la educación inclusiva continua de los y las estudiantes con discapacidad, que permitan corregir, reforzar o revisar los resultados obtenidos, lo cual constituye una falencia que dificulta la superación de las insuficiencias de la mayor parte de los componentes de la garantía de este derecho.

16) El nivel de participación de la sociedad civil y, en particular, de los educandos con discapacidad y sus familiares se manifiesta, en general, en su presencia en organismos que tratan de las políticas sobre personas con discapacidad, a nivel nacional o local y, en menor medida, en los organismos incumbentes del área educacional, observándose que esta dimensión de la garantía del derecho ha ido creciendo permanentemente. Con todo, este progreso se debe más a los esfuerzos de la sociedad civil que al reconocimiento legislativo e

institucional de instancias de participación directamente relacionadas con el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

17) La gran mayoría de los Estados latinoamericanos no ha incorporado suficientemente mecanismos formales, informados, accesibles y eficaces de reclamación específica del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, de modo que el medio de reclamación preponderante se reduce a acciones constitucionales referidas principalmente al derecho a la igualdad y la no discriminación y, sólo de manera secundaria, al derecho a la educación, lo cual afecta este componente esencial de la garantía de los derechos humanos que es la exigibilidad. Casi la mitad de los países de la Región no han establecido siquiera canales de información sobre el ejercicio de este derecho.

18) La protección de los derechos de la mujer con discapacidad está orientada centralmente a su inserción laboral y a la participación en el ámbito público, pero no al ejercicio del derecho a la educación. Si bien en los últimos años se observa una tendencia de aumento significativo de la matrícula de las niñas con discapacidad, especialmente en la educación primaria, persiste la realidad de que niñas y adolescentes con discapacidad tienen menos oportunidades educativas que los varones con discapacidad y que las niñas sin discapacidad, de modo que son bajísimos los índices de acceso a la enseñanza básica y media, situación que se agrava en el nivel de la educación superior. Esta realidad se debe, en gran parte, a la ausencia de la perspectiva de género y de medidas de acción positiva en las políticas públicas educativas dirigidas a las personas con discapacidad. En general, los programas y medidas relacionadas con el derecho a la educación inclusiva de personas con discapacidad carecen de aquella perspectiva indispensable para garantizar los derechos de niñas y mujeres.

6.2 RECOMENDACIONES

De las precedentes Conclusiones y de todos los antecedentes del trabajo desarrollado, se presenta a los Estados integrantes de la RIINEE las siguientes Recomendaciones, que tienen por objeto progresar en el cumplimiento de las obligaciones contenidas en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Igualmente que respecto de las Conclusiones, por ser de carácter general, algunas de estas Recomendaciones pudieran estar siendo ya satisfechas por determinados países.

Para el cumplimiento de estas Recomendaciones, se requiere considerar tanto el género, como la pertenencia étnica y cultural, y la distribución territorial y geográfica de las personas de la región, dadas las situaciones de doble, triple o cuádruple discriminación que pueden sufrir las personas con discapacidad, en sus diferentes adscripciones culturales, sociales y económicas, toda vez que la diversidad forma también parte fenoménica de la discapacidad.

Estas Recomendaciones tienen en cuenta, particularmente, el cumplimiento del ODS número 4, consistente en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, cuya Meta E consiste, para 2030, en eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”.

En suma, recomendamos a los Estados:

- 1) Persistir en su interés por garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad y su inclusión, sin discriminación, con el objetivo de lograr el efectivo cumplimiento del artículo 24 la CDPD, mediante el diseño y aplicación de políticas públicas que articulen adecuadamente los lineamientos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos con la legislación sobre los derechos de las personas con discapacidad y la normativa sobre el sistema educativo, garantizando a la totalidad de esta población un sistema educacional inclusivo en todos los establecimientos educativos. El aspecto central de estas políticas debiese consistir en un plan nacional, con objetivos claros a mediano plazo, según las indicaciones del Comité de Derechos para Personas con Discapacidad.

- 2) Abordar medidas inmediatas para superar la insuficiencia de registros de datos estadísticos actualizados de calidad sobre la población con discapacidad, desagregados por edad, género, distribución territorial y pertenencia a pueblos originarios; sobre su acceso, permanencia y promoción en el sistema educacional general y la satisfacción de sus necesidades y requerimientos específicos mediante ajustes razonables; y sobre las barreras que impiden el desarrollo de la educación inclusiva.

3) Adoptar iniciativas pre-legislativas destinadas a armonizar mejor la legislación sobre los derechos de las personas con discapacidad con las normas sobre educación, como forma de elevar los niveles de exigibilidad, disponibilidad y calidad de la garantía del derecho a la educación de dicha población.

4) Adoptar medidas administrativas y, en caso necesario, pre-legislativas, para asegurar la mejor coordinación entre las instituciones responsables de asegurar los derechos de las personas con discapacidad y las del área educacional, de modo tal que garantice la accesibilidad, la disponibilidad, y una mayor calidad del ejercicio del derecho a la educación inclusiva a toda la población discapacitada.

5) En la perspectiva estratégica de la Meta 1 del ODS número 4, realizar el mayor esfuerzo estatal destinado a garantizar, para 2030, la accesibilidad universal de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad al sistema de educación general inclusiva, comenzando por el nivel básico, pero simultáneamente abordando la continuidad en el nivel medio, lo cual supone un acuerdo co-legislativo de dotación de los recursos adicionales necesarios para aplicar políticas y proyectos de intervención suficientemente coordinados territorial y sectorialmente, destinados a aumentar la cobertura y reducir las brechas existentes entre la población con discapacidad (según recursos económicos, género, etnia y territorio), aumentar sostenidamente las tasas de acceso al sistema y garantizar su real disponibilidad.

6) También en la perspectiva estratégica de la Meta 1 del ODS número 4, incrementar los esfuerzos gubernamentales para retener a los y las estudiantes con discapacidad, aumentar las tasas de asistencia y promoción, y garantizar su permanencia en el sistema educacional, en particular en el nivel de la educación media, para lo cual es indispensable la existencia de planes nacionales de seguimiento, evaluación y retención continua de esa población, dotados de recursos adicionales, y acciones afirmativas de flexibilización del currículo que aseguren los componentes de accesibilidad y durabilidad de la garantía del derecho.

7) Como se desprende de varias recomendaciones precedentes, cuyo seguimiento exige la dotación de recursos adicionales, avanzar mediante un acuerdo de Estado en el presupuesto público destinado a la educación de personas con discapacidad, si es necesario aumentando la partida general educacional, particularmente en aquellos países con presupuesto de nivel bajo. Esta necesidad atiende a todos los componentes de la garantía del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

8) Para continuar avanzando hacia un modelo de educación inclusiva en el sistema general de educación, se requiere un esfuerzo mayor, de carácter político, institucional y financiero, que comprometa a todas las entidades estatales involucradas con un programa de dotación progresiva de establecimientos educativos que garanticen la inclusión a nivel nacional e integren diversidad, flexibilidad e igualdad, sustituyendo sostenidamente las “escuelas especiales” por escuelas inclusivas, de modo tal de asegurar a todas las personas con

discapacidad suficiente aceptabilidad y calidad en la garantía de su derecho a la educación. Este esfuerzo supone una clara definición de los objetivos específicos de la inclusión, en cada nivel educativo, sobre la base de impulsar e implementar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

9) Para superar las insuficiencias en la implementación de los ajustes razonables necesarios en la educación de las y los estudiantes con discapacidad, iniciar o continuar, como aspecto relacionado condicionante, según el país de que se trate, un proceso de adaptación curricular, didáctica, metodológica y tecnológica, incluida la evaluación escolar diferencial, que vaya a la par de una dotación de establecimientos que asegure la inclusión a nivel nacional, de modo tal que, progresivamente, sea posible garantizar mayor calidad, disponibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de la garantía del derecho a la educación inclusiva, contemplando asimismo la participación de niños, niñas y adolescentes en su proceso de aprendizaje.

10) Atendiendo al Medio de Implementación a) de la Meta 4 del ODS Número 4, construir nuevos establecimientos inclusivos y adecuar las actuales instalaciones educativas a las necesidades de los niños y las personas con discapacidad, tomando en cuenta la perspectiva de género, a fin de proporcionar entornos de aprendizaje seguros, no violentos y eficaces para todos y todas. Y contemplar, en este proceso, el cumplimiento de las regulaciones específicas sobre accesibilidad universal a espacios públicos y también al servicio de transporte escolar, de modo tal de asegurar, hacia 2030, la adaptabilidad, la disponibilidad y la aceptabilidad, en este ámbito del ejercicio del derecho a la educación por los y las estudiantes con discapacidad.

11) En la perspectiva estratégica de las Metas 3 y 4 del ODS número 4, persistir en los programas y acciones de adecuación didáctica y provisión tecnológica para la educación de los y las estudiantes con discapacidad, en los establecimientos regulares, y acrecentar la oferta de capacitación en habilidades para el futuro empleo productivo, a fin de aumentar la cobertura poblacional y territorial de capacitación o preparación para el acceso a un empleo digno, en beneficio de los componentes calidad y aceptabilidad de la garantía del derecho a la educación de aquel sector del estudiantado.

12) Considerando el Medio de Implementación c) de la Meta 4 del ODS número 4, aumentar, en todo el territorio nacional, la cantidad de profesores con especialización para la educación inclusiva de personas con discapacidad, en los diversos niveles de la educación regular, generando incentivos, persistiendo en la aplicación de los planes y programas de formación y perfeccionamiento vigentes, o iniciándolos con carácter centralizado y permanente, con énfasis en la formación de profesionales con grado universitario o postgrado como formadores de maestros, lo cual permitiría fortalecer los componentes disponibilidad, accesibilidad y calidad de la garantía del derecho a la educación inclusiva.

13) Diseñar e implementar sistemas o planes de seguimiento y evaluación del progreso de los distintos componentes del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad,

que incluyan mecanismos de medición de avance en los estándares de accesibilidad, calidad e inclusión, así como en la articulación entre las áreas de discapacidad y educacional, con consulta a las personas con discapacidad o sus familiares, según el caso, y sobre la base del establecimiento de metas concretas.

14) Considerar legislativamente sistemas o mecanismos precisos de participación de la sociedad civil, especialmente de las personas con discapacidad o, en su caso, de sus familiares, en las decisiones sobre políticas y programas sobre la educación de esas personas; fomentar la creación de asociaciones civiles relacionadas con la educación de las personas con discapacidad; promover la discusión multisectorial para generar un impacto que facilite o fomente la educación inclusiva; y sensibilizar al conjunto de la sociedad sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, mediante campañas periódicas de opinión pública.

15) Establecer mecanismos preferentemente legislativos y procedimientos formales, informados, accesibles y eficaces de acceso a la información, de impetración del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, y de reclamación cuando este fuere conculcado, en instancias judiciales y administrativas definidas que garanticen su exigibilidad.

16) Sobre la base del ODS número 5 y de la meta 5 del ODS número 4, consistente en eliminar, para 2030, las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional, se recomienda adoptar la decisión política de incluir el enfoque transversal de género en la educación de las personas con discapacidad, tanto en el diseño y en la aplicación de las políticas, planes y programas, como en la provisión de los medios disponibles para garantizar este derecho, mediante la implementación de las necesarias acciones afirmativas de carácter temporal, con la finalidad de reducir y superar las brechas de accesibilidad al sistema educacional que afectan a las mujeres y niñas con discapacidad.

17) Establecer un mecanismo intergubernamental de intercambio de conocimientos de buenas prácticas sobre la inclusión educacional de personas con necesidades especiales, cuyos modelos sean susceptibles de ampliación a escala Regional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos" en Las respuestas a las necesidades educativas especiales un una escuela vasca inclusiva: actas del Congreso Guztientzako Eskola, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco (19-36).
- Céspedes, C. y Robles, C. (2016). Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad, Serie Asuntos de Género N° 133, CEPAL, Santiago.
- CEPAL. (2014). Informe regional sobre la medición de la discapacidad. Una mirada a los procedimientos de medición de la discapacidad en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas.
- CEPAL. (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. Santiago.
- Delors, Jacques. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, UNESCO.
- Devandas, Catalina. (2016). Informe de la relatora especial sobre los derechos de las personas con discapacidad (A/HRC/31/62) Asamblea General, Naciones Unidas.
- Muñoz, Vernor. (2009). Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009.
- OEA. (2007). Programa de acción para el decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016). Aprobada en la 4° sesión plenaria, celebrada el 5 de junio de 2007. AG/RES. 2339 (XXXVII-O/07).
- OREALC/UNESCO. (Octubre 2014). América Latina y El Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación Para Todos. Santiago.
- Payá, Andrés. (2010). "Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos futuros", Revista educación inclusiva, Vol. 3, N° 2) pp. 125-142.
- Palma, Eric y Santos, Antonia. (2015). Derechos económicos, sociales y culturales como límites a las políticas públicas: el caso del derecho a la educación en Chile, Revista Derecho del Estado, Universidad Externado de Colombia, Bogotá (237-254).

Rosenbluth, M. (2013). Gobernabilidad democrática y garantías sociales: Hacia una nueva arquitectura de políticas sociales fundadas en derechos. En X. Erazo, A. Mahmud y E. Ganuza (Eds), *Políticas públicas: exigibilidad y realización de derechos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Stang, María Fernanda. (2011). las personas con discapacidad en América Latina: Del reconocimiento jurídico a la desigualdad real, CEPAL, Serie Población y Desarrollo 103.

UNESCO. (2007). Argentina. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. Buenos Aires, Argentina.

UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. UNESCO, Santiago.

Instrumentos Internacionales

Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948, en su 183° sesión plenaria.

Organización de Naciones Unidas. (1976). Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Organización de Naciones Unidas. (1976). Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Organización de Naciones Unidas. (1981). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. CEDAW. Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979.

Organización de Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Documentos de Organismos Internacionales

1. Consejo de Derechos Humanos (CDH)

- CDH. (2012a). Informe nacional presentado por Brasil al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 13° periodo de sesiones. 21 de mayo a 4 de junio de 2012. A/HRC/WG.6/13/BRA/1.
- CDH. (2012b). Informe nacional presentado por Ecuador al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 13° periodo de sesiones. 21 de mayo–4 de junio de 2012. A/HRC/WG.6/13/ECU/1.
- CDH. (2012c). Informe nacional presentado por Argentina al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 14° periodo de sesiones. 22 de octubre a 5 de noviembre de 2012. A/HRC/WG.6/14/ARG/1.
- CDH. (2012d). Informe nacional presentado por Guatemala al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 14° periodo de sesiones. 22 de octubre–5 de noviembre de 2012. A/HRC/WG.6/14/GTM/1.
- CDH. (2012e). Informe nacional presentado por Perú al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 14° periodo de sesiones. 22 de octubre al 5 de noviembre de 2012. A/HRC/WG.6/14/PER/1.
- CDH. (2013a). Informe nacional presentado por Colombia al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 16° periodo de sesiones. 22 de abril a 3 de mayo de 2013. A/HRC/WG.6/16/COL/1.
- CDH. (2013b). Informe nacional presentado por Cuba al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 16° periodo de sesiones. 22 de abril a 3 de mayo de 2013. A/HRC/WG.6/16/CUB/1.
- CDH. (2013c). Informe nacional presentado por México al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 17° periodo de sesiones. 21 de octubre a 1 de noviembre de 2013. A/HRC/WG.6/17/MEX/1.
- CDH. (2014a). Informe nacional presentado por Chile al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 18° periodo de sesiones. 27 de enero a 7 de febrero de 2014. A/HRC/WG.6/18/CHL/1.
- CDH. (2014b). Informe nacional presentado por República Dominicana al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 18° periodo de sesiones. 27 de enero a 7 de febrero de 2014. A/HRC/WG.6/18/DOM/1.

- CDH. (2014c). Informe nacional presentado por Uruguay al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 18° periodo de sesiones 27 de enero a 7 de febrero de 2014. A/HRC/WG.6/18/URY/1.
- CDH. (2014d). Informe nacional presentado por Costa Rica al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 19° periodo de sesiones. 28 de abril a 9 de mayo de 2014. A/HRC/WG.6/19/CRI/1.
- CDH. (2014e). Informe nacional presentado por Nicaragua al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 19° periodo de sesiones. 28 de abril a 9 de mayo de 2014. A/HRC/WG.6/19/NIC/1.
- CDH. (2014f). Informe nacional presentado por Portugal al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 19° periodo de sesiones. 28 de abril a 9 de mayo de 2014. A/HRC/WG.6/19/PRT/1.
- CDH. (2014g). Informe nacional presentado por Bolivia al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 20° periodo de sesiones. 27 de octubre a 7 de noviembre de 2014. A/HRC/WG.6/20/BOL/1.
- CDH. (2014h). Informe nacional presentado por El Salvador al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 20° periodo de sesiones. 27 de octubre a 7 de noviembre de 2014. A/HRC/WG.6/20/SLV/1.
- CDH. (2015a). Informe nacional presentado por España al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 21° periodo de sesiones. 19 al 30 de enero de 2015. A/HRC/WG.6/21/ESP/1.
- CDH. (2015b). Informe nacional presentado por Honduras al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 22° periodo de sesiones. 4 al 15 de mayo de 2015. A/HRC/WG.6/22/HND/1.
- CDH. (2015c). Informe nacional presentado por Panamá al Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal en el 22° periodo de sesiones. 4 al 15 de mayo de 2015. A/HRC/WG.6/22/PAN/1.

2. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CoDPD)

CoDPD. (2017). Observaciones finales sobre el informe inicial de Honduras. 4 de mayo de 2017. CRPD/C/HND/CO/1.

CoDPD. (2016a). Comentario General N° 4. Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva. 2 de septiembre de 2016. CRPD/C/GC/4.

CoDPD. (2016b). Observaciones finales sobre el informe inicial del Estado Plurinacional de Bolivia. 30 de agosto de 2016. CRPD/C/BOL/CO/1.

CoDPD. (2016c). Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile, aprobadas por el Comité en su 15° período de sesiones. 29 de marzo a 21 de abril de 2016. CRPD/C/CHL/CO/1.

CoDPD. (2016d). Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia, adoptadas durante el 16° período de sesiones del Comité. 15 de agosto a 2 de septiembre de 2016. CRPD/C/COL/CO/1.

CoDPD. (2016e). Observaciones finales sobre el informe inicial de Guatemala. CRPD/C/GTM/CO/1.

CoDPD. (2016f). Observaciones finales sobre el informe inicial de Portugal, aprobadas por el Comité en su 15° período de sesiones. 29 de marzo a 21 de abril de 2016. CRPD/C/PRT/CO/1.

CoDPD. (2016g). Observaciones finales sobre el informe inicial del Uruguay. CRPD/C/URY/CO/R.1.

CoDPD. (2015a). Observaciones finales sobre el informe inicial del Brasil, aprobadas por el Comité en su 14° período de sesiones. 17 de agosto a 4 de septiembre de 2015. CRPD/C/BRA/CO/1.

CoDPD. (2015b). Observaciones finales sobre el informe inicial de República Dominicana, aprobadas por el Comité en su 13° período de sesiones. 25 de marzo a 17 de abril de 2015. CRPD/C/DOM/CO/1.

CoDPD. (2014a). Observaciones finales sobre el informe inicial de Costa Rica, adoptadas por el Comité en su 11° período de sesiones. 31 de marzo a 11 de abril de 2014. CRPD/C/CRI/CO/1.

CoDPD. (2014b). Observaciones finales sobre el informe inicial de Ecuador, adoptadas por el Comité en su 12° período de sesiones. 15 de septiembre a 3 de octubre de 2014. CRPD/C/ECU/CO/1.

CoDPD. (2014c). Observaciones finales sobre el informe inicial de México, adoptadas por el Comité en su 12° período de sesiones. 15 de septiembre a 3 de octubre de 2014. CRPD/C/MEX/CO/1.

CoDPD. (2013a). Observaciones finales sobre el informe inicial de El Salvador, aprobadas por el Comité en su 10° período de sesiones. 2 a 13 de septiembre de 2013. CRPD/C/SLV/CO/1.

CoDPD. (2013b). Observaciones finales sobre el informe inicial del Paraguay, aprobadas por el Comité en su 9° período de sesiones. 15 a 19 de abril de 2013. CRPD/C/PRY/CO/1.

CoDPD. (2012). Observaciones finales sobre el informe inicial de Perú, aprobadas por el Comité en su 7° período de sesiones. 16 a 20 de abril de 2012. CRPD/C/PER/CO/1.

CoDPD. (2011). Observaciones finales sobre el informe inicial de España, aprobadas por el Comité en su 6° período de sesiones. 19 a 23 de septiembre de 2011. CRPD/C/ESP/CO/1.

CoDPD. (2010). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Argentina. 6 de octubre de 2010. CRPD/C/ARG/1.

CoDPD. (2013). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por el Estado Plurinacional de Bolivia. 31 de diciembre de 2013. CRPD/C/BOL/1.

CoDPD. (2012). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Brasil. 27 de mayo de 2012. CRPD/C/BRA/1.

CoDPD. (2012). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Chile. 14 de agosto de 2012. CRPD/C/CHL/1.

CoDPD. (2013). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Colombia. 11 de junio de 2013. CRPD/C/COL/1.

CoDPD. (2011). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Costa Rica. 23 de marzo de 2011. CRPD/C/CRI/1.

CoDPD. (2014). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Cuba. 19 de septiembre de 2014. CRPD/C/CUB/1.

CoDPD. (2011). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Ecuador. 8 de septiembre de 2011. CRPD/C/ECU/1.

CoDPD. (2011). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por El Salvador. 5 de enero de 2011. CRPD/C/SLV/1.

CoDPD. (2010). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por España. 3 de mayo de 2010. CRPD/C/ESP/1.

CoDPD. (2013). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Guatemala. 16 de octubre de 2013. CRPD/C/GTM/1.

CoDPD. (2013). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Honduras. 31 de diciembre de 2013. CRPD/C/HND/1.

CoDPD. (2011). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por México. 27 de abril de 2011. CRPD/C/MEX/1.

CoDPD. (2014). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Panamá. 26 de junio de 2014. CRPD/C/PAN/1.

CoDPD. (2010). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Perú. 8 de julio de 2010. CRPD/C/PER/1.

CoDPD. (2012). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Portugal. 8 de agosto de 2012. CRPD/C/PRT/1.

CoDPD. (2011). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por República Dominicana. 5 de diciembre de 2011. CRPD/C/DOM/1.

CoDPD. (2013). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad presentado por Uruguay. 21 de marzo de 2013. CRPD/C/URY/1.

3. Comité de Derechos, Económicos, Sociales y Culturales (CoDESC)

CoDESC. (1990). Observación General N° 3. La índole de las obligaciones de los Estados Partes. Quinto Período de Sesiones. 14/12/1990.

CoDESC. (2005). Observación General N° 16. La igualdad de derechos del hombre y la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). E/C.12/2005/4.

CoDESC. (2009). Observación General N° 20. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). E/C.12/GC/20.

Documentos por países

1. Argentina

Nación Argentina. (16 de marzo de 1981). Ley de Sistema de Protección Integral de los Discapacitados. Ley N° 22.431.

Nación Argentina. (2010). Constitución de la Nación Argentina. Publicación del Bicentenario.

Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206.

Nación Argentina. (5 de julio de 1996). Ley que crea el Consejo Federal de Discapacidad. Ley N° 24.657.

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (Octubre de 2014). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Población con dificultad o limitación permanente. Serie C. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos

Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. (25 de abril de 2009). Informe final de la Red Interuniversitaria. Documento de Buenos Aires- Argentina. Recuperado de <https://ubadiscapacidad.wordpress.com/2009/06/17/informe-final-de-la-red-interuniversitaria/>

Ministerio de Educación y Deportes. (2010). Programa de Accesibilidad. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/spu/infraestructura-universitaria/programa-de-accesibilidad/>

2. Bolivia

Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). Ley General para Personas con Discapacidad. Ley N° 223.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez. N° 070.

3. Brasil

República de Brasil. (6 de julio de 2015). Ley Brasileña de Inclusión de las Personas con Discapacidad o Estatuto de las Personas con Discapacidad. Ley N° 13.146.

República de Brasil. (1988). Constitución Política de la República Federativa de Brasil.

República de Brasil. (1996). Ley que establece las directrices y bases de la educación. Ley N° 9394.

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (2010). Censo 2010.

Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas, INEP. (2015). Censo Escolar 2014.

4. Chile

República de Chile. (2010). Ley que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ley N° 20.422.

República de Chile. (1980). Constitución Política de la República de Chile.

República de Chile. (2009). Ley General de Educación. Ley N° 20.370.

Ministerio de Desarrollo Social. (2004). Primer Estudio Nacional sobre Discapacidad.

Ministerio de Desarrollo Social. (2015). Segundo Estudio Nacional sobre Discapacidad.

Ministerio de Desarrollo Social. (2013). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. CASEN.

Ministerio de Educación. (2016). Gestión de Datos.

5. Colombia

República de Colombia. (2013). Ley por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Ley 1618.

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.

República de Colombia. (1994). Ley General de Educación. Ley 115.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005) Ceno General 2005.

Ministerio de Educación Nacional. Sistema de Matrícula. (2016). *Matrícula consolidada abril-septiembre 2016*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sistema Nacional de Información de Educación Superior.

6. Costa Rica

República de Costa Rica. (1996). Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Ley N° 7600.

República de Costa Rica. (1996). Constitución Política de Costa Rica.

República de Costa Rica. (1957). Ley Fundamental de Educación. Ley N° 2160.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2011). X Censo Nacional de Población y IV de Vivienda.

7. Cuba

República de Cuba. (1976). Constitución de la República de Cuba.

República de Cuba. (1961). Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza.

8. Ecuador

República de Ecuador. (2012). Ley Orgánica de Discapacidades.

República de Ecuador. (2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural.

República de Ecuador. (2008). Constitución de la República de Ecuador

9. El Salvador

República de El Salvador. (2000). Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Decreto N° 888.

República de El Salvador. (1983). Constitución de la República de El Salvador.

República de El Salvador. (1996). Ley General de Educación. Decreto N° 917.

10. España

Boletín Oficial del Estado. (2013). Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre.

Boletín Oficial del Estado. Constitución Española.

Boletín Oficial del Estado. (2006). Ley Orgánica de Educación o LOE (2/2006, del 3 de mayo).

Boletín Oficial del Estado. (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE (8/2013, de 9 de diciembre).

Boletín Oficial del Estado. (2007). Ley Orgánica de Universidades (4/2007 de 12 de abril).

Boletín Oficial del Estado. (2008). Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (2000). Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000 relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación. L 303, pp. 16- 22.

Boletín Oficial del Estado. (2007). Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

INE. (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD).

MECD. (2016). Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>

OADIS. (2016). Informe Anual 2016. Oficina de Atención a la Discapacidad. Recuperado de: http://www.oadis.msssi.gob.es/informesOPE/Ano2016/PDF/Informe_Anual.pdf

11. Guatemala

República de Guatemala. (1996). Ley de atención de las personas con Discapacidad. Decreto 135-96.

República de Guatemala. (1985). Constitución Política de la República de Guatemala

República de Guatemala. (2007). Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales. Decreto N° 58.

República de Guatemala. (1991). Ley de Educación Nacional.

República de Guatemala. (2005). Primera Encuesta Nacional de Discapacidad 2005.

12. Honduras

República de Honduras. (2005). Ley de Equidad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad. Decreto N° 160-2005.

República de Honduras. (1982). Constitución Política de Honduras.

República de Honduras. (2011). Ley Fundamental de Educación.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2013). XVII Censo de Población y VI de Vivienda.

Secretaría de Educación de Honduras. (2016). Sistema Educativo Hondureño en cifras- Periodo académico 2015. Recuperado de https://www.se.gob.hn/media/files/articles/INFORME_ESTADISTICO_2014_Y_2015.pdf

13. México

Estados Unidos Mexicanos. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Estados Unidos Mexicanos. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Estados Unidos Mexicanos. (1993). Ley General de Educación.

Estados Unidos Mexicanos. (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Secretaría de Educación Pública. (2016). 4° Informe de Labores 2015-2016.

Estados Unidos Mexicanos. (2016). Anexo Estadístico del 4to Informe del Gobierno 2015-2016.

INEGI- SEP. (2013). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial.

14. Nicaragua

República de Nicaragua. (2011). Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley N° 763.

República de Nicaragua. (1987). Constitución Política de la República de Nicaragua

República de Nicaragua. (2006). Ley General de Educación. Ley N° 582.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2003). Encuesta Nicaragüense para Personas con Discapacidad.

Instituto Nacional de Información de Desarrollo. (2016). Anuario Estadístico 2015.

15. Panamá

República de Panamá. (1999). Ley por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Ley N° 42.

República de Panamá. (1972). Constitución Política de la República de Panamá.

República de Panamá. (2006). Estudio de Prevalencia y Caracterización de la Discapacidad en la República de Panamá. Informe Final.

Instituto Panameño de Habilitación Especial. (2016). Informe Estadístico de Servicios Especiales de Habilitación.

16. Paraguay

República de Paraguay. (2013). Ley 5136 de Educación Inclusiva

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. (2014). Censo Nacional de Población y Viviendas 2012.

Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. (2015). Plan Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad 2015-2030.

17. Perú

República de Perú. (1998). Ley General de la Persona con Discapacidad. Ley 27.050.

República de Perú. (1993). Constitución Política del Perú.

República de Perú. (2003). Ley General de Educación.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2012). Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad.

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). II Censo Nacional Universitario.

18. Portugal

Gobierno de Portugal. Ley de Bases de Prevención, Rehabilitación e Integración de las Personas con Discapacidad (Ley N° 38/2004)

Gobierno de Portugal. Decreto-Ley N° 319/91, de 23 de agosto de 1991. Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário.

Gobierno de Portugal. Decreto Ley N° 3/2008 de 7 de enero de 2008.

Gobierno de Portugal. Orden 105/97.

Gobierno de Portugal. Ley N° 85/2009.

Gobierno de Portugal. Ley N° 6/2001.

19. República Dominicana

República Dominicana. (2000). Ley General sobre la Discapacidad. Ley N° 42-00.

República Dominicana. (2010). Constitución de la República Dominicana.

República Dominicana. (1997). Ley General de Educación. Ley 66-1997.

Oficina Nacional de Estadística. (Octubre 2014). Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples. Informe General ENHOGAR 2013.

20. Uruguay

República Oriental del Uruguay. (2010). Ley de protección integral de personas con discapacidad (Ley N° 18.651)

República Oriental del Uruguay. (2008). Ley General de Educación. Ley N° 18.437.

República Oriental del Uruguay. (2004). Constitución de la República Oriental del Uruguay.

Instituto Nacional de Estadística. (2011). Censo 2011.

21. Venezuela

Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para Relaciones Exteriores. (Octubre 2015). Informe inicial de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, presentado por el Estado Plurinacional de Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela. (2007). Ley para las Personas con Discapacidad.

República Bolivariana de Venezuela. (1999). Constitución Política de la República Bolivariana de Venezuela.

República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación.

Instituto Nacional de Estadística. (2012). XIV Censo Nacional de Población y Vivienda 2011.

ANEXO.

Cuestionario XIII Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa:

1. PAIS:

2. IDENTIFICACIÓN DE LA PERSONA QUE RESPONDE EL CUESTIONARIO

Nombre y Apellidos:

Institución en la que se desempeña:

Cargo que ocupa:

Años de antigüedad en el cargo:

Mail:

3. DATOS SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Queremos conocer las características básicas de las personas con discapacidad en su país, por favor, en su respuesta indique la fuente de los datos solicitados. Sin no se dispone de información registre "sin información"

- **¿Cuántas personas en su país presentan algún tipo de discapacidad según sexo?**

- **¿Cuál es el porcentaje de personas con discapacidad sobre el total de la población por sexo?**

- **¿Cómo se distribuyen las personas con discapacidad según sexo y edad, para los siguientes tramos:**
 - Menores de 5 años:
 - Entre 5 y 13 años:
 - Entre 14 y 18 años:
 - Entre 19 y 25 años:
 - Entre 26 y 35 años:
 - Más de 35 años:

- **¿Cómo se distribuyen en el país las personas con discapacidad por departamento o región?**

- **¿Cuál es la distribución de las personas con discapacidad por lugar de residencia urbana y rural?**

- **¿Cuántas personas con discapacidad pertenecen a pueblos originarios? Indique pueblo originario y su distribución**

4. ACCESIBILIDAD AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Las respuestas se deben registrar cuantitativamente, si no se dispone de la información por favor registre “sin información”

- **¿Podría indicarnos, por favor, cuantos establecimientos de educación especial hay en su país y como se distribuyen por departamento o región?**

- **¿Qué matrícula registran en el último año los establecimientos de educación especial, según sexo?**

- **¿Cuántos niños y niñas registran matrícula en educación pre-escolar en el sistema general de educación?**

- **¿Cuántos niños y niñas registran matrícula en educación básica en el sistema general de educación?**

- **¿Cuántos jóvenes registran matrícula en educación media en el sistema general de educación según sexo?**

- **¿Cuántos jóvenes registran matrícula en educación superior, según sexo y tipo de carrera?**

- **¿Hay en su país otras formas de educación no formal dirigida a personas con discapacidad? ¿Cuáles?**

- **Indique por favor, las especificaciones normativas respecto a la adecuación de los espacios educativos para personas con discapacidad y el grado de cumplimiento.**

- **Valore, por favor, el nivel de accesibilidad a la educación para las personas con discapacidad. Entre un valor mínimo 1 y un valor máximo 7, usted considera que la accesibilidad en su país ha alcanzado un nivel**

5. DURABILIDAD y ASEQUIBILIDAD AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- **¿Cuántos años se garantizan en su país de educación pública, de calidad y gratuita?**

- **¿Se dispone de una estimación del número medio de años cursado por personas con discapacidad según sexo? Cuántos años son?**

- **¿Nos podría indicar, por favor, los mecanismos de seguimiento para la retención escolar para niños, niñas y adolescentes en el sistema de educación general?**

- **¿Cada cuánto tiempo se realizan evaluaciones sobre educación inclusiva para personas con discapacidad en su país? Y ¿En qué año fue la última evaluación?**

- **¿Cuál es el presupuesto para la educación en su país? Expréselo por favor en dólares e indique el porcentaje que supone en relación al PIB**

- **Dentro del presupuesto de educación hay alguna partida destinada específicamente a la educación de personas con discapacidad? Qué porcentaje?**

6. CALIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

- **¿Considera usted que son suficientes los establecimientos que incluyen a personas con discapacidad a nivel pre-escolar, básico, medio y universitario?**
- **Valore la adecuación de los espacios educativos a requerimientos de las personas con discapacidad.**
- **Especialización de docentes en discapacidad (sistema Braille, lengua de señas)**
- **Campañas de formación o políticas de formación docente**
- **Adaptabilidad de recursos didácticos**
- **Mecanismos de evaluación diferenciada**

- **Mecanismos que atiendan apoyo personalizado según requerimientos de los educandos**

7. DISPONIBILIDAD

- **DEFINA LAS DEMANDAS ESPECÍFICAS EN RECURSOS ECONÓMICOS PARA ATENDER LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN** de personas con discapacidad
- Recursos o presupuesto específico destinado a los programas de educación inclusiva
- Cantidad de profesores con formación especializada para atender la educación inclusiva en establecimientos del sistema general de educación
- Uso de nuevas tecnologías
- Material pedagógico y didáctico

8. PARTICIPACIÓN

- **Mecanismos de o instancias de participación de las personas con discapacidad en el diseño, implementación y evaluación de programas de educación inclusiva**
- **Vinculación entre programas y familia**
- **Identificación de grupos de sociedad civil respecto a educación inclusiva**

9. EXIGIBILIDAD

- **Mecanismos establecidos para garantizar el derecho a la educación**
- **Identificación de protocolos o procesos establecidos para atender las demandas de las personas con discapacidad (demanda de cumplimiento al Estado)**

10. Evalúe por favor las siguientes áreas en relación al derecho a la educación inclusiva en su país. Entre un mínimo 1 (muy deficiente) y un máximo 7 (excelente)

Usted diría que los avances en los últimos años en la educación inclusiva para personas con discapacidad en su país es	
El presupuesto disponible para garantizar la educación inclusiva para personas con discapacidad en mi país es	
La coordinación entre el Ministerio de Educación y el servicio/departamento/área o ministerio encargado de las políticas de inclusión de personas con discapacidad es	
Los mecanismos de seguimiento y evaluación del derecho a la educación de personas con discapacidad son	
Las campañas realizadas de sensibilización para la implementación de políticas inclusivas en educación me parecen	
En general, considero que el nivel de implementación del art. 24 de la CDPD que dice relación con la educación inclusiva de las personas con discapacidad, en mi país es	

<p>11. Señale por favor, cuales son en su opinión, los tres obstáculos más importantes que impiden la realización de políticas inclusivas en educación para personas con discapacidad en su país según orden de importancia.</p>
<p>1.</p>

2.

3.

12. Indique, por favor, tres medidas que podrían contribuir en el corto plazo a implementar de manera más efectiva el derecho a la educación de las personas con discapacidad en su país, según prioridad:

1.

2.

3.

¿Le gustaría realizar algún comentario, sugerencia o opinión sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad en su país?