

El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva

The right to education of persons with disabilities: promoting the concept of inclusive education

Camilla Crosso

Resumen

El presente artículo tomó como base el Informe “Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe”, elaborado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y presentado en alianza con el CEJIL y el Relator Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2009. Este documento presenta datos, la concepción de educación inclusiva presente en marcos internacionales y nacionales, además de ejemplos de la violación del derecho de personas con discapacidad y buenas prácticas. Termina presentando un conjunto de conclusiones y recomendaciones.

Palabras claves: discapacidad - educación - derechos humanos - inclusión

Abstract

The present article is based on the Report “The Right to Education of People with Disabilities” developed by the Latin American Campaign for the Right to Education and presented in 2009 to the Interamerican Commission of Human Rights in alliance with CEJIL and the UN Special Rapporteur to the Right to Education. This document presents data, the inclusive education concept present in international and national legislation, as well as cases of violation and best practices. It finishes presenting conclusions and key recommendations.

Key words: disabilities - education - human rights - inclusion

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

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

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y que éstos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos.

En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes un poco superiores (2,76% y 3,5%, respectivamente), de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004).

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

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

Los datos existentes, aunque escasos, evidencian una profunda situación de exclusión. Los Estados de la región tienen una inmensa deuda social y ética con las personas con discapacidad, titulares de derecho como las demás, de manera que puedan disfrutar plenamente de la realización del derecho a la educación y de todos los otros derechos humanos.

El desarrollo del concepto de educación inclusiva en los marcos legales internacionales

La afirmación de que todos tienen derecho a la educación viene de larga fecha. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, es clara en este sentido: *“Todos tienen derecho a la educación”*, y ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario.

Más tarde, en 1960, la Conferencia General de la UNESCO adopta la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, que prohíbe *“destruir o alterar la igualdad de trato en la*

esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana". La garantía de la no discriminación también se hace presente en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), así como en el marco de la Educación para Todos – tanto con la Declaración de Jomtién (1990) como con la de Dakar (2000).

Pese a las distintas referencias en los ordenamientos jurídicos internacionales que prohíben la discriminación de manera general, y la discriminación en la educación en particular, las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más discriminados de la actualidad y cuya discriminación está más invisibilizada.

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples discapacidades están restringidas al hogar o, cuando mucho, a instituciones segregadas que han venido llamándose colectivamente de “educación especial”. Ese paradigma se basa en el convencimiento de que estas personas no pueden educarse y que constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular. De hecho, hay una frecuente renuncia por parte de las escuelas regulares a matricular a los estudiantes con discapacidad o, cuando la matrícula se concreta, de expulsarlos porque resulta más difícil educarlos.

La práctica de separar a los estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello afianzar la discriminación. En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación.

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares desde la más temprana edad, por otro lado, confiere importantes ventajas psicológicas. Atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes y es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con deficiencia.

En términos históricos, los últimos veinte años fueron muy importantes para el concepto de Educación Inclusiva (en contraposición al concepto de Educación Especial), y en nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan de forma específica los derechos de las personas con discapacidad. El primero que llamamos la atención es la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993. Este marco afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, y especifica además que esto debe ocurrir “en entornos integrados”, velando porque “la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”.

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

Esta resolución distingue a los grupos a los que se les debe poner especial atención: los niños y las niñas muy pequeñas y preescolares con discapacidad (considerando que la intervención precoz es de máxima

importancia para ayudarles a desarrollar todas sus posibilidades), y las personas adultas con discapacidad, sobre todo las mujeres que sufren de doble (o hasta múltiple) discriminación. Advierte a los Estados sobre la importancia de contar con una política claramente formulada, que sea comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general, además de permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables, pudiendo añadirle distintos elementos según sea necesario, proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.

El año siguiente, en 1994, se aprobó la Declaración de Salamanca, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO, de la cual fueron signatarios representantes de cerca de 100 países y diversas organizaciones internacionales. El espíritu de esta declaración es el del *“reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”*. La declaración deja claro que son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes, y no al revés.

La Declaración de Salamanca subraya que el enfoque inclusivo es importante no solamente para las personas con discapacidad, sino que para el conjunto de estudiantes ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.

Cinco años más tarde, en 1999, se aprueba otro marco clave: la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia, conocida también como Declaración de Guatemala. Esta Convención reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educativa de la región, y parte de la premisa de que todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad. De ahí se reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por esa razón, se considera que cualquier acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales.

Un rasgo central de esta declaración es su definición de discriminación, afirmando que se trata de *“toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.”*

Aclara también que *“no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia”*. Esta aclaración sobre las distinciones que no constituyen discriminación, y por lo tanto son permitidas, es de suma importancia ya que muchas discriminaciones son perpetradas en nombre de una supuesta y necesaria “distinción”.

La declaración reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad. De acuerdo con esta concepción, la discapacidad no es un rasgo individual, sino que es en gran medida efecto de un entorno hostil.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General N° 9 relativa a “Los derechos de los niños con discapacidad”, la cual reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, reiterando que la educación inclusiva “*no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades*”, debiendo la escuela adaptarse y hacer los ajustes necesarios para responder y acoger las personas con discapacidad. Esta observación es importante porque introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, inclusive de educación especial, siempre y cuando esté al servicio de la inclusión más eficaz de la persona con discapacidad en la clase regular, la que debe estar matriculada en los años que correspondan a la educación obligatoria, derecho inalienable de todos y todas.

Por último, en diciembre del 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, clave para la interpretación del derecho por su nivel de detalle. La Convención de las Naciones Unidas retoma la definición de “discriminación por motivos de discapacidad” presente en la Convención Interamericana y añade que la denegación de “ajustes razonables” también configura una forma de discriminación. Esta Convención entiende por “ajustes razonables” a las “*modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales*”. Este concepto es importante cuando se trata de disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual tendrá que responder a las necesidades y especificidades de los estudiantes con discapacidad.

Esta Convención no sólo busca garantizar el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular, prohibiendo que se les recuse la matrícula, sino también presenta requisitos y estrategias para su permanencia y éxito en la escuela, entre ellas, la puesta en marcha de ajustes razonables en función de las necesidades individuales; dar el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; y proporcionar medidas de apoyo personalizadas y efectivas. Estas tres estrategias diferenciadas deben ser desplegadas, según explicita la Convención, “de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”, incluso la tercera, que supone la posibilidad de un apoyo adicional que extrapole el ambiente de educación regular. En este sentido, para que las medidas personalizadas sean efectivamente de apoyo y no sustituyan el derecho a tener acceso al ambiente escolar regular, deben ser impartidas en el contra turno y no en el mismo horario en que el estudiante frecuenta la clase común.

Habiendo recorrido los distintos marcos legales internacionales, subrayamos que un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho disponible para todos/as y obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad. Con base en esta premisa se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus alumnos y alumnas.

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

La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en el déficit y en las dificultades de aprendizaje y adaptación a la escuela, hacia un paradigma centrado en el potencial de los alumnos/as, así como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible.

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

Los Estados que han ratificado los marcos mencionados están obligados a adoptar medidas para que las personas con diferentes tipos de discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en igualdad de condiciones que el resto de la población.

El derecho a la educación de personas con discapacidad en los marcos legales nacionales de países de la región

Las legislaciones nacionales y otros dispositivos jurídicos de los países de América Latina y el Caribe que tratan del derecho a la educación de personas con discapacidad, han venido paulatinamente asumiendo una concepción de educación inclusiva, buscando superar la práctica discriminatoria de aislar este colectivo en centros segregados, aunque en muchos casos eso todavía no ocurra y en otros exista mucha ambigüedad.

De manera general se advierte que las Leyes Generales de Educación que fueron aprobadas en años más recientes, o que están en vías de aprobación, captan el espíritu de la educación inclusiva presente en los marcos normativos internacionales presentados anteriormente.

Los países que tienen Leyes Generales de Educación en donde el tema de la educación para personas con discapacidad está más desarrollado y que presentan algún avance en la concepción del derecho a una educación inclusiva son Brasil, Argentina y Perú. Las Leyes Generales de México y Nicaragua son mucho más sucintas en esta temática, pero la plantean desde una perspectiva de inclusión. En el caso de Bolivia y Ecuador, las legislaciones vigentes no están enmarcadas en el paradigma de la inclusión, pero en ambos casos están actualmente en discusión proyectos de ley de educación más avanzados. En el caso de Uruguay, aunque la Ley de Educación no detalle la educación para personas con discapacidad, sí lo hace la Ley de Protección Integral a las personas discapacitadas.

La Ley General de Educación de Brasil, de 1996, por ejemplo, aunque señala cuestiones importantes para el éxito del aprendizaje de personas con discapacidad, tal como la mención a material didáctico específico y formación de maestros, no es enfática en lo que se refiere a la garantía plena de sus derechos al decir que *“la atención educacional especializada gratuita a los educandos con necesidades especiales ocurrirá preferencialmente en la red regular de enseñanza”*.

Las normas, resoluciones y planes nacionales posteriores se presentan para consolidar el paradigma de la educación inclusiva, culminando en la Política Nacional de Educación Especial dentro la Perspectiva de la

Educación Inclusiva de 2008. La resolución N° 13 del Consejo Nacional de Educación, aprobada en junio del 2009, explicita que para que un estudiante frecuente una Atención Educacional Especializada (un centro de educación especial), tiene que obligatoriamente estar matriculado en una escuela regular de enseñanza. El poder público, además, financia la permanencia en ambos centros. Es decir, la educación especial está enmarcada como complementaria, pero no sustitutiva de la enseñanza regular, y el Estado se hace cargo de ambas porque entiende que en su conjunto promueven la educación inclusiva.

No obstante lo expuesto, muchas Leyes Generales de Educación vigentes en Latinoamérica son bastante imprecisas respecto a la educación de personas con discapacidad; no detallan sus especificidades y presentan ambigüedades respecto al tipo de educación que se propone en el país. Esto ocurre en el caso de Chile, Costa Rica, Colombia, República Dominicana, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Venezuela y Honduras. En Colombia, por ejemplo, la Ley General de Educación de 1994 afirma que *“la educación para personas con limitaciones (...) es parte integrante del servicio público educativo”*. No obstante, no es clara en su concepción de “integración” y no es explícita en relación al tipo de establecimiento que tiene la obligación de ofrecer la educación a las personas con discapacidad. Además, Colombia es uno de los pocos países de la región que firmó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, sin todavía ratificarla.

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

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

El caso de la Ley de Educación de Honduras, de 1966, merece especial atención por un conjunto de cuestiones. En primer lugar, porque tiene un abordaje estrictamente médico y bastante peyorativo en relación a las personas con discapacidad, utilizando expresiones tales como “defectos físicos o mentales”, “...niños que adolezcan enfermedades físicas y mentales”, entre otras expresiones similares. En segundo lugar, porque la Ley determina claramente la segregación de las personas con discapacidad en “escuelas y servicios especiales”. Además, el artículo 23 de la ley retira la responsabilidad del Estado en la medida en que afirma que pueden eximirse de la obligación escolar *“los niños que adolezcan anormalidades físicas y mentales que les impidan seguir con provecho la enseñanza y siempre que el Estado no tenga establecidas en la localidad escuelas especiales para atender su educación”*. También preocupa que el Código de la niñez y de la adolescencia de 1996 afirma que *“la atención de los niños discapacitados le corresponde prioritariamente a la familia y complementaria y subsidiariamente al Estado, en los términos de este Código”*, trasladando para el ámbito privado aquello que es deber del Estado.

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

Obstáculos y violaciones

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

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

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

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

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

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

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

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

Además del estigma y la discriminación a personas con discapacidad, otro factor estructural de la violación de su derecho a la educación es la discrepancia existente entre el marco jurídico y los recursos disponibles para la realización del derecho a la educación inclusiva, fruto de la falta de una verdadera voluntad política para tal fin. Esta problemática trasciende el conjunto de países de la región.

Además, las mismas instancias responsables de la educación inclusiva – como la División Nacional de Educación Especial, dependencia del Ministerio de Educación y Cultura en Ecuador - muchas veces no cuentan con presupuesto propio y los recursos asignados son insuficientes.

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

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

Con relación a la accesibilidad, se observan tres barreras: la económica, la geográfica y espacial y la discriminación. En relación a la discriminación, análogamente a lo que se ve en Brasil, datos de la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México mostraron que tres de cada cuatro personas con discapacidad creen tener menores oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas. En la región, hay un rechazo sistemático a la inscripción de niños y niñas con necesidades especiales en algunas escuelas regulares del sistema público y en muchas de gestión privada, como ilustra el siguiente caso ocurrido en Costa Rica.

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

y fue aprobada en dicha materia. Sin embargo, al año siguiente le fue negada la posibilidad de continuar en el mismo sistema. El Ministerio de Educación, en vez de continuar impartiendo clases a la estudiante Paniagua, le indicó que su caso lo atendería mejor el Instituto Hellen Keller, una institución de educación especial vinculada al Ministerio de Educación Pública del país. No satisfecha con la propuesta, la señorita Paniagua demandó a la Corte Suprema la continuidad de sus estudios en la enseñanza regular, pedido que fue atendido.

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

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

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

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

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

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

El caso de exigibilidad jurídica de un niño con discapacidad cognitiva en Perú es interesante. En el 2007, la ciudadana M.L.H. presentó ante la Defensoría del Pueblo una queja contra la Institución Educativa

“Suecia” del distrito de Carabayllo (Lima) por presuntos actos de discriminación en agravio de su hijo por razones de discapacidad. De acuerdo con la recurrente, el Director del colegio le indicaba constantemente que debía retirar a su hijo (de 13 años de edad), quien presentaba discapacidad cognitiva. Asimismo, en una oportunidad, la profesora habría retirado al alumno del salón de clases.

Cabe indicar que las autoridades de dicha institución se habían negado a ratificar la matrícula del menor, señalando que debería ser matriculado en una escuela especial o en otra considerada como piloto, de acuerdo con las normas de educación inclusiva. Asimismo, indicaron que se le había recibido anteriormente por obligación, puesto que la institución educativa no tenía las condiciones para atenderlo adecuadamente al no contar con profesores capacitados para su enseñanza; consideraban además que la decisión de mantener al niño en dicha escuela respondía “a un capricho de la madre que se rehusaba a matricularlo en otra escuela con mejores condiciones”. Luego de indicar al personal directivo y docente de la institución que el acceso, permanencia y logro de aprendizajes en las instituciones educativas regulares constituye un derecho que le asiste a las personas con discapacidad, reconocido en normas internas e instrumentos internacionales, se les recomendó cumplir con la obligación de ratificar la matrícula del niño con discapacidad cognitiva.

Por último, señalamos que la falta de adaptación de las escuelas de la región a las personas con discapacidad es otro obstáculo central a la realización del derecho. La mayoría de las escuelas regulares no han realizado las adecuaciones necesarias para garantizar el acceso y circulación de personas con discapacidades motoras y otro tanto puede decirse en relación a quienes presentan discapacidades sensoriales. Asimismo, los materiales, en la mayoría de los casos, no son adecuados a esa población, considerando por ejemplo materiales en Braille para los que tienen discapacidad visual. Raramente hay en las escuelas, interpretes de lenguaje de señas, excluyendo a la educación para sordos. Promover un ambiente que adaptado, implica también flexibilidad para adaptar los tiempos y espacios de aprendizaje, reconociendo especificidades y ritmos de cada uno. Finalmente, para ser coherente con la flexibilidad, es fundamental superar la existencia de modalidades de evaluación inadecuadas, pautadas en base a estándares homogéneos tipificados como “normales”, que no contemplan las diferencias.

Buenas prácticas: Aspectos Estructurales

Aunque existan un gran número de obstáculos, es importante destacar también algunas buenas prácticas desarrolladas por países de la región que pueden servir de referencia para la acción de los Estados.

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

En Argentina, el Estado ofrece ayuda financiera a las familias con niños y niñas con discapacidad para que éstos tengan acceso a la escuela y puedan concluir sus estudios y existe, además, un “Fondo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad”, destinado al financiamiento de programas y proyectos que

tengan por finalidad la prevención, la rehabilitación integral y/o la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Análogamente, en Panamá los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que proceden de hogares de escasos recursos pueden recibir la Asistencia Económica Educativa a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, para que continúen sus estudios.

Otra buena práctica se refleja en la reglamentación de los Centros de Educación Especial. En Brasil, la resolución N° 13 del Consejo Nacional de Educación de 2009, explicita que la educación especial no puede tener carácter sustitutivo, o sea, que la matrícula en los cursos regulares es obligatoria. Esto es condición para la obtención del financiamiento de la matrícula en la Atención Educacional Especializada de parte del Estado, y tiene la función de complementar la formación de los/as alumnos/as y ofrece, en el turno inverso de la educación regular, servicios, recursos de accesibilidad y estrategias que eliminen barreras para su plena participación en la sociedad y desarrollo de su aprendizaje.

En Uruguay, frente a la constatación de una prolongada segregación y discriminación de niños y niñas con discapacidad, la Comisión Honoraria del Discapacitado de Uruguay presentó un documento que trata en forma progresiva de alcanzar la inclusión de la mayor parte de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes. El documento propone que la educación inclusiva debe constituir el centro de la política educativa y afirma que la Educación Especial y la Común no pueden seguir funcionando como subsistemas diferentes. Señala también, a similitud de lo que ocurre en Brasil, que es necesario redefinir sus funciones de forma que la primera sea el instrumento que permite a la escuela común cumplir con su responsabilidad de educar a todos y todas, posibilitando el apoyo a cualquier estudiante que lo necesite.

Las políticas de inclusión son otra buena práctica que puede ser observada en algunos países de nuestra región. En Guatemala, la Política Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales del 2001 tiene como principio la normalización de las condiciones de vida diaria, la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las clases regulares, la equiparación de oportunidades y la flexibilidad de la oferta educativa con los apoyos necesarios para que disfruten de una educación de calidad.

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

La existencia de consejos y otras instancias de debate y decisión es otra buena práctica a subrayar. En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública creó en el 2002 el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa (CENAREC) como herramienta para brindar apoyo, asesoramiento, recursos, información, investigación y capacitación dirigida principalmente a docentes, padres y madres de familia, para facilitar el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema de la educación regular.

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

Buenas prácticas: Aspectos Procesales

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

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

Además, en Brasil, desde 1985, el Ministerio de Educación posee un programa nacional de distribución del libro didáctico a estudiantes de la enseñanza básica que gradualmente se ha ido expandiendo hasta llegar a todos los grados y materias del currículo escolar. Sin embargo, los alumnos y alumnas ciegos empezaron a ser atendidos nada más que en 1999 e, inicialmente, de manera bastante puntual. Para hacer llegar los libros en braille a quienes los necesitaban, fue preciso normalizar el uso del sistema braille en el país (2002), como también identificar la ubicación y la condición visual (ceguera o baja visión) de este grupo de estudiantes, lo que ocurrió en 2004 cuando se incluyeron estos datos en el Censo Escolar realizado anualmente.

Por lo tanto, sólo en 2005 se estructuró la atención a los 3.443 estudiantes ciegos matriculados en los ocho grados obligatorios de 1.244 escuelas públicas brasileñas. Recientemente, desde 2008 se garantiza que los libros en Braille sean los mismos que aquellos usados por el resto de la escuela. Sin embargo muchas veces ocurren retrasos en la transcripción o entrega de los libros, lo que sigue perjudicando al alumnado con ceguera o baja visión. De manera complementaria, a mediados del 2009, el Ministerio de Educación desarrolló una herramienta informática gratuita que permite transformar cualquier formato de texto digital en texto hablado.

Conclusiones y recomendaciones

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

Cabe resaltar que los Estados que han firmado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, están obligados a: “sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas”; “promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad”. Para esto, la Convención señala dos estrategias:

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

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

Ratificar un conjunto de normativas que impulsan el derecho a la educación de personas con discapacidad es otro paso clave y urgente que tiene que ocurrir, como es el caso de la Convención Interamericana sobre Discapacidad y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. En el caso de la primera, Haití ya la firmó pero no la ratificó; con relación a la segunda, ha sido firmada pero no ratificada por Bolivia; Colombia y Venezuela no la firmaron.

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

- a) Reconocer la educación inclusiva como un derecho, tanto para formular directrices sobre el significado de la legislación como para consagrarlo. Los Estados deben hacer referencia explícita a todas las obligaciones pertinentes contraídas en virtud de tratados de derecho internacional en materia de derechos humanos.
- b) Determinar normas en materia de educación para velar por que las personas con discapacidad puedan disfrutar de una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos y ciudadanas. Estas normas deben contemplar el acceso físico, el acceso en relación a la comunicación (lenguaje de señas y Braille), el acceso económico de la escolarización; la determinación temprana de necesidades educativas especiales y la intervención en la primera infancia; la promoción de la formulación de planes de estudios comunes a todos los/as estudiantes y la promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos; la garantía de una capacitación anterior y durante el servicio de los maestros y los administradores escolares; el apoyo individualizado al estudiante en los casos necesarios; la coordinación de todas las esferas de reforma educativa para velar por la coherencia con el derecho a la educación y la educación inclusiva.
- c) Procurar la participación de la comunidad, incluida la de los propios alumnos/as con discapacidad, en la toma de decisiones sobre la política y la legislación, por medio del fomento de la capacidad,

la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad.

- d) Garantizar una asignación de recursos adecuada y sostenible y buscar asistencia internacional cuando se carezca de recursos o de conocimientos.
- e) Establecer procedimientos de seguimiento, vigilancia y evaluación eficaces y transparentes, e incluso tomar medidas para reunir y analizar datos y estadísticas. En este sentido, el desarrollo de indicadores para monitoreo del cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad es una estrategia importante.
- f) Prever una solución jurídica individual eficaz, incluidas reparaciones judiciales y asegurar un papel activo a las comisiones nacionales de derechos humanos y a los ombudsmen y defensorías del pueblo que se ocupan de la discapacidad.

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

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

Finalmente, los Estados deben emprender todos los esfuerzos necesarios para garantizar una educación plenamente gratuita, sin ningún costo directo o indirecto, a las personas con discapacidad.

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

Es imperioso que se impida a los establecimientos públicos y privados que recusen la matrícula de personas con discapacidad. Como hemos visto, este es un obstáculo clave que impide el acceso de personas con discapacidad a disfrutar de su derecho a la educación. Pero además, en cuanto al acceso, es crucial tomar las medidas necesarias para eliminar los obstáculos económicos, espaciales y geográficos, comunicacionales

y de infraestructura que impiden el acceso, circulación y permanencia de personas con discapacidad en las escuelas.

Otro reto clave es el de garantizar a las personas con discapacidad una permanencia inclusiva en la escuela, con base a una educación relevante y pertinente. La disponibilidad y el acceso no garantizan el disfrute pleno del derecho a la educación. Esta debe de ser aceptable, en el sentido de su relevancia y pertinencia, con base a un proyecto político pedagógico inclusivo, que impulse un aprendizaje significativo. Debe ser además adaptable, que significa estar atenta a un conjunto de frentes que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad.

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

Bibliografía

- Banco Mundial (2004). *Discapacidad en América Latina y el Caribe*. Recuperado 27/08/2010 <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/discapacidad.htm>.
- Bolivia (2006). *Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394*, de 20/12/1996. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- _____ (2007). MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n° 555, de 5/06/2007, prorrogada pela Portaria N° 948, de 09/10/2007. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- _____ (2009). Resolução geral N° 13. *Diretrizes Operacionais para a Educação Especial e orienta os sistemas de ensino para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado*, conforme o Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008. CNE/CEB n° 13/2009.
- Colombia. (2000). Corte Constitucional. Sentencia T-1482-2000.
- _____ (1994). Corte Constitucional. Sentencia T-228-1994.
- _____ Defensoría del Pueblo (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Serie Estudios Especiales DESC. Bogotá, D. C.
- _____ (2007). *Informe inicial de la República de Colombia sobre los progresos en la aplicación de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Bogotá, D. C.
- _____ (2008). *Informe complementario sobre el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Bogotá, D. C.
- Guatemala (2001). *Política Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales*.

- Honduras (1966). Ley Orgánica de Educación, decreto N° 79 del Congreso Nacional del 14/11/1966. Disponible en http://www.oei.es/quipu/honduras/Ley_educ.pdf.
- OHCHR (1989) Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- _____ (2006). Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 9. Los derechos de los niños con discapacidad.
- Organización de los Estados Americanos (OAS) (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia*.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
- _____ (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>.
- _____ (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- PNUD (1998). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. New York. Oxford University Press.
- Proyecto Internacional de Monitoreo de los Derechos de las Personas con Discapacidad (IDRM) (2004). *Informe regional de las Américas. Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad*. Washington.
- UNESCO (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos*. París: UNESCO.