

México, 28 de junio de 2018

Señor

MINISTRO INSTRUCTOR

Arturo Zaldívar Lelo de Larrea

Suprema Corte de Justicia de la Nación

Ciudad de México

Asunto: Intervención ciudadana de la Red Regional por la Educación Inclusiva

Referencia: Acción de Inconstitucionalidad 41/2018 interpuesta por la Comisión de Derechos Humanos CDHDF

Respetado Ministro,

Dalile Antúnez, con Documento Nacional de Identidad 27.410.386 expedido en Argentina (en mi carácter de presidente de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia), **Mónica Cortés**, con documento de identidad 63354606 expedido en Colombia (en mi carácter de Directora Ejecutiva de Asdown Colombia) y **Liliana Peñaherrera Sánchez**, con documento de identidad 06645507 expedido en Perú (por la Sociedad Peruana de Síndrome de Down) **en representación de la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI)**, de la manera más respetuosa nos presentamos en el proceso de referencia con el fin de **acompañar argumentos que apoyan la declaración de inconstitucionalidad de la Ley para la Atención Integral de las Personas con Síndrome de Down de la Ciudad de México.**

I. Consideraciones preliminares

La Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica es una coalición de organizaciones¹ de y para personas con discapacidad, familiares, y de derechos

¹ La Red Regional por la Educación Inclusiva actualmente está integrada por las siguientes organizaciones: la Asociación Brasileña para la Acción de los Derechos de las Personas con Autismo - Abraça (Brasil), la Asociación Colombiana de Síndrome de Down - ASDOWN (Colombia), Autismo Chile (Chile), el Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública - CAInfo (Uruguay), la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva (Perú), Down 21 Chile (Chile), la Federación Brasileña das Associações de Síndrome de Down - FBASD (Brasil), la Fundación Saraki (Paraguay), la Fundación Síndrome de Down (Brasil), la Fundación Síndrome de Down del Caribe - FUNDOWN Caribe (Colombia), el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (Argentina), el Grupo de Trabajo sobre Educación Inclusiva en Uruguay - GT-EI (Uruguay), el Instituto

humanos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay, Perú, y Uruguay que trabaja por el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación inclusiva en una escuela para todos.

Nuestro objetivo es incidir políticamente a nivel nacional, regional e internacional para que los Estados garanticen el derecho de todas las personas -con y sin discapacidad- a una educación inclusiva, dando cumplimiento a los mandatos internacionales, en particular al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. A tal fin, promovemos el diseño e implementación de políticas públicas y el reconocimiento de derechos mediante la producción y difusión de información, la presentación de informes, contribuciones escritas y solicitudes ante organismos internacionales de derechos humanos, el diseño de campañas de sensibilización, la elaboración de dictámenes en casos ante tribunales nacionales e internacionales, el apoyo de medidas legislativas y demás iniciativas en favor de la educación inclusiva promovidas a nivel nacional, la realización de instancias de capacitación y el establecimiento de redes con otras organizaciones sociales y comunitarias.

La sistemática vulneración de los derechos que enfrentan las personas con discapacidad en la región latinoamericana se debe -en gran medida- a la prevalencia de prejuicios y miradas proteccionistas que las conciben como objetos de caridad, las obligan a depender de políticas asistencialistas y les niegan la posibilidad de decidir sobre sus propias vidas. Cuando estas concepciones se plasman en normas jurídicas, la ley -que debería garantizar derechos- paradójicamente deviene una herramienta que legitima y refuerza prácticas discriminatorias.

La ley impugnada por la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México indudablemente receipta el modelo médico-rehabilitador de la discapacidad, perimido a la luz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD), instrumento que ostenta rango constitucional en México. Bajo el argumento de una supuesta garantía de derechos que en verdad no es tal, les impone un tratamiento diferenciado que se opone a su plena inclusión social y desnaturaliza su condición de sujetos de derecho.

Los órganos legislativo y ejecutivo de la Ciudad de México, al emitir y promulgar la Ley para la Atención Integral de las Personas con Síndrome de Down, han incurrido en una manifiesta violación de las obligaciones internacionales asumidas al ratificar

Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo - iiDi (Uruguay), la Sociedad Peruana de Síndrome Down - SPSD (Perú) y Sociedad y Discapacidad - SODIS (Perú).

la CDPD y en una grave vulneración del principio de progresividad que rige en materia de derechos humanos. Es indudablemente el Poder Judicial el que tiene la oportunidad -y el deber indelegable- de corregir dicho incumplimiento. Lo que la Suprema Corte decida en este caso tendrá un impacto fundamental en el reconocimiento y en la observancia de los derechos de las personas con discapacidad, y es por ello que nos presentamos para apoyar la declaración de inconstitucionalidad de la norma.

Los argumentos vertidos a continuación en modo alguno pretenden agotar los cuestionamientos que la RREI tiene hacia la ley cuestionada, sino que han sido seleccionados en función de la especialización temática que caracteriza a la coalición y con el objetivo de complementar -y no reiterar innecesariamente- los planteos desarrollados en la presentación de la Comisión de Derechos Humanos.

II. Una ley diseñada a la luz del modelo médico

A lo largo de la historia, han existido diferentes formas de concebir la discapacidad, cada una de las cuales ha determinado la impronta de las políticas estatales y las actitudes sociales hacia quienes integran este colectivo. La doctrina especializada distingue tres enfoques que responden a épocas diversas.

Durante la Antigüedad y la Edad Media, rigió el modelo de prescindencia, según el cual el origen de la discapacidad era religioso y las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad. Posteriormente, se evolucionó hacia el modelo médico o rehabilitador, que postula que la discapacidad es una enfermedad o deficiencia de la persona que debe ser corregida por la medicina u ocultada. En esta perspectiva, la persona podía integrarse a la sociedad siempre que pudiera “normalizarse” a través de la desaparición del “déficit”.

Finalmente, el modelo social, superador de las anteriores visiones, parte de considerar que **la discapacidad no está en la persona, sino que se debe a las barreras - económicas, políticas, jurídicas, actitudinales, culturales, físicas- existentes en el entorno que limitan su inclusión e impiden que ejerza sus derechos en igualdad de condiciones.** En tal sentido, se **transiciona del concepto de discapacidad como deficiencia al de discapacidad como construcción social.** La CDPD consagra este enfoque al establecer que *“la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su*

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Preámbulo, inciso e).

A partir de esta visión, **se insta un nuevo mandato de acción para los Estados, que consiste ya no en prevenir o “curar” la discapacidad, sino en eliminar las barreras y construir entornos accesibles y seguros que les permitan desenvolverse plenamente en la sociedad, contando con los apoyos y ajustes que sean necesarios al efecto. Mediante la ratificación de la Convención mencionada, México se comprometió a respetar los estándares del modelo social y a dar cumplimiento a las obligaciones que se desprenden de él.**

En el ámbito regional, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha afirmado que *“es obligación de los Estados propender por la inclusión de las personas con discapacidad por medio de la igualdad de condiciones, oportunidades y participación en todas las esferas de la sociedad, con el fin de garantizar que las limitaciones anteriormente descritas sean desmanteladas. Por tanto, es necesario que los Estados promuevan prácticas de inclusión social y adopten medidas de diferenciación positiva para remover dichas barreras”*².

En síntesis, este nuevo paradigma preconiza que para alcanzar la plena participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, será el entorno -comprensivo de la sociedad y las instituciones- el que deberá adecuarse a la individualidad de cada sujeto mediante la eliminación de los obstáculos, las barreras y los prejuicios que impiden el ejercicio igualitario de los derechos. Al trasladar el foco de lo individual a lo social, es posible visualizar con toda claridad que **son las culturas y las prácticas sociales -y no la diversidad, de por sí valiosa- las que obstaculizan los derechos de las personas con discapacidad y las colocan en situación de vulnerabilidad. Las estructuras sociales, entonces, deben transformarse para igualar las oportunidades de todas las personas.**

Basta con leer unas pocas disposiciones de la Ley para la Atención Integral de las Personas con Síndrome de Down de la Ciudad de México para advertir que esta se halla inspirada en el enfoque médico, que como -ya se expresó- fue superado en el derecho internacional de los derechos humanos.

² Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso “Furlan y familiares Vs. Argentina”. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 31 de agosto de 2012. Serie C No. 246. Párr. 134.

En efecto, la norma se refiere -reiteradamente y de modo explícito- al Síndrome de Down como un “padecimiento” (artículos 7, fracciones II y IV; 12, fracción III; 36 y 37) y una “problemática” (artículos 20, fracción I y 24, fracción II), mencionando la necesidad de prevenirlo (artículo 7, fracción II) y de someter a quienes lo tienen a tratamientos especializados con profesionales (artículos 36 y 37). En esa línea, surge de la norma impugnada que estas personas necesitan “cuidado”, “atención física y psicológica”, “asistencia”, “protección” y “modelos psicoterapéuticos especializados” (artículos 1, fracción IV; 5; 7, fracciones I, II y IV; 11, fracciones I y IV; 13, fracciones II y IV; 20, fracción VI; 29; 35 y 36).

Las políticas públicas que se adopten siguiendo los postulados de la ley, indefectiblemente reflejarán una mirada asistencialista, en detrimento de la promoción de la autonomía, la independencia y la participación de las personas con Síndrome de Down en todos los ámbitos de la vida que impone el modelo social. Las medidas que se implementen para cumplirla, intentarán trabajar sobre ellas (para rehabilitarlas y/o protegerlas), y no sobre su medio. Es esta concepción centrada en el individuo es la que explica que se haya sancionado una norma específica para personas con un tipo de discapacidad, en lugar de emitir leyes que tiendan a universalizar los contextos y a hacerlos accesibles a todos. La idea subyacente en sus disposiciones es que el Síndrome de Down define a las personas y las hace acreedoras de un tratamiento diferenciado. Así, considera necesario diseñar campañas y programas de sensibilización y capacitación sobre el Síndrome de Down (artículo 15, fracciones II y VIII; 16, fracción II y 20, fracción 7) en lugar de hacerlo respecto de los derechos de las personas con discapacidad en general, contar con una política pública focalizada (artículo 17) y establecer autoridades específicas para defender sus derechos (capítulo II).

Es importante tener presente que **el lenguaje construye realidad y sentido. La forma en la que nos expresamos no sólo visibiliza maneras de pensar a las personas, sino que paralelamente modela las prácticas sociales y modifica nuestros comportamientos.** Se ha dicho con acierto que *“las formas de denominar no son inocuas, tienen consecuencias, efectos subjetivantes, políticos. Dan cuenta de lo que es posible pensar y establece las fronteras con lo aun impensable (Frigerio, 2008). En este sentido, tanto las concepciones como las denominaciones que están vinculadas a lo que en la actualidad nombramos como discapacidad han variado a lo largo de las épocas y los contextos, clasificando a diferentes grupos como personas con discapacidad. Dichas concepciones y*

*clasificaciones tienen a su vez consecuencias sobre cómo viven y se considera que pueden ser vividas las vidas de las personas que son actualmente denominadas “con discapacidad” y al mismo tiempo, los espacios y trayectorias educativas que les son asignadas. (...) las palabras tienen un carácter performativo, producen efectos, actúan sobre el cuerpo de aquel que enuncia y quien es enunciado. Así, las palabras también injurian y marcan una posición de identidad, de sujeto anormal. Asimismo, “los enunciados de identidad guardan la memoria de las prácticas de autoridad que los instituyen como normales o abyectos” (Sáez y Preciado, 1997:12): cuando en la actualidad alguien utiliza “idiota” o “imbécil” por ejemplo, para denostar a una persona con o sin discapacidad, en ese acto cita y reactualiza el poder de los discursos psicológicos, pedagógicos, médicos y jurídicos que establecieron desde el siglo XVIII un patrón a partir del cual unos cuerpos serían considerados como normales en relación con otros anormales”³. En tal sentido, **las construcciones lingüísticas presentes en las normas jurídicas pueden servir para afianzar derechos o bien para negarlos y reforzar prejuicios y estigmas en el imaginario colectivo.** Las decisiones que se adopten en el campo semántico son un insumo fundamental para avanzar en el reconocimiento de derechos. **De aquí la importancia de que las leyes recepen un lenguaje ajustado a los estándares de derechos humanos.***

A modo de síntesis, cabe destacar que **la sanción de una norma bajo el enfoque médico constituye una violación manifiesta de la CDPD en su conjunto e implica un grave retroceso para los derechos de las personas con discapacidad, circunstancia que en modo alguno pueden ser tolerada por el Poder Judicial.**

III. La dicotomía “normal-especial” y su proyección en el ámbito educativo

En línea con lo desarrollado hasta aquí, en la ley cuestionada las personas con Síndrome de Down aparecen como individuos “especiales”, que necesitan ser tratadas de un modo “especial” y permanecer en lugares “especiales”. A continuación citamos algunos ejemplos concretos que evidencian lo expuesto:

- *“Corresponde a la Procuraduría General de Justicia: (...) Contar con **espacios físicos que cumplan con las condiciones de confidencialidad y seguridad para la atención integral de las personas con Síndrome de Down**” (artículo 9, fracción III).*

³ Cobeñas, Pilar (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*, Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata, pp. 11-12.

- “Corresponde a la Secretaría de Salud: (...) Elaborar **modelos psicoterapéuticos especializados** de acuerdo al tipo de Síndrome que presente la persona” (artículo 11, fracción IV).
- “Corresponde a la Secretaría de Desarrollo Social: (...) Diseñar **programas de asistencia social inmediata y especializada** para personas con Síndrome de Down” (artículo 13, fracción IV).
- “Corresponde a la secretaría de Trabajo y Fomento al Empleo: (...) Desarrollar lineamientos y ejecutar acciones que permitan identificar **centros laborales aptos para el desarrollo** de personas con Síndrome de Down” (artículo 14, fracción III).
- “La Unidad tiene como atribuciones: (...) Contar con **espacios físicos que cumplan con las condiciones de confiabilidad y seguridad** para la atención integral para la atención integral de las personas con Síndrome de Down” (artículo 24, fracción VI)
- “El Director de la Unidad, deberá ser mexicano por nacimiento y en pleno goce de sus derechos constitucionales; **especialista en temas vinculados a los fines de la Unidad** y reconocido en ramas que derivan de la materia” (artículo 27).
- “Se deberá brindar **capacitación especializada** a los servidores públicos que tengan contacto directo con las personas con Síndrome de Down, a efecto de sensibilizarlos sobre el trato que deben brindarles, garantizándoles en todo momento una ayuda y **orientación especializada** y oportuna” (artículo 30).
- “(...) En su caso, todos los servicios de asistencia se otorgarán en secrecía, de manera consensual y apropiada, considerando las **necesidades especiales** de las personas con Síndrome de Down” (artículo 34).
- “Las niñas y niños con Síndrome de Down deberán recibir **cuidados y atención especiales**. En caso de que existan dudas acerca de la edad para determinar si es niña, niño, adolescente o adulto, se le concederán **medidas de atención y protección específicas**, a la espera de la determinación de su edad, la asistencia a los menores con este padecimiento estará a cargo de **profesionales especializados** y se realizará de conformidad con sus **necesidades especiales**, según esta Ley” (artículo 36).
- “(...) Las entrevistas, los exámenes y otros tipos de investigaciones que se desarrollen, tratándose de personas menores con este padecimiento, estarán a cargo de **profesionales especializados** y se realizarán en un entorno adecuado y en el idioma o mecanismo de lenguaje e interlocución que el menor utilice y

comprenda, y siempre se hará en presencia de sus padres o tutor legal” (artículo 37).

Es claro que lo “especial” solo existe en relación a algo que se considera “normal”. La idea de “normalidad”, escasamente problematizada en las sociedades contemporáneas, etiqueta a las personas en función de su grado de sujeción a parámetros estandarizados y arbitrarios. De ese modo, incluye a quienes cumplen con ciertos estándares considerados mayoritarios, y opera como fuente de exclusión hacia quienes no lo hacen, originando juicios de valor negativos en relación a estos últimos.

Concebir que las personas con Síndrome de Down son “especiales”, que tienen que residir en espacios segregados y que solo quienes sean “especialistas” pueden interactuar con ellas no hace más que estigmatizarlas, reforzar la creencia de que deben permanecer aisladas y vivir de modos alternativos por ser diferentes, diluir su sentido de pertenencia social y limitar sustancialmente sus posibilidades de incluirse en la comunidad. Disposiciones de estas características -lejos de garantizar contextos accesibles- suman barreras que profundizan el aislamiento y arraigan prejuicios en el tejido social.

La CDPD es clara en cuanto a que las personas con discapacidad deben ejercer sus derechos en igualdad de condiciones y ser incluidas en todos los ámbitos que son transitados por las personas sin discapacidad. Ello no significa que no precisen apoyos y ajustes, pero estos siempre deben proveerse en entornos generales y no segregados, y tender a la plena inclusión en la comunidad. Para ello, el enfoque del modelo social de la discapacidad debe ser transversal a toda la política pública (salud, educación, trabajo, seguridad social, etc.) y todos los funcionarios públicos deben conocerlo y aplicarlo en su accionar, para derribar barreras en lugar de crearlas, perpetuarlas o profundizarlas. En relación a este punto, el tratado también prevé que debe implementarse el diseño universal, al cual define como “*el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado*” (artículo 2).

Esta lógica “normal-especial” se proyecta en la disposición de la ley en materia educativa (artículo 12), referida específicamente a las funciones de la Secretaría respectiva. Previamente a comenzar con el análisis de dicha disposición, cabe formular algunas consideraciones en torno la regulación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el tema.

El artículo 24 de este tratado establece que “*Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)*”, garantizando que “***no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad***”, que “*puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan*”, y que “*se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva*”.

Solo la educación inclusiva permite garantizar la universalidad y la calidad en el derecho a la educación. En palabras del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, esta “*ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva*”⁴. En el mismo sentido, afirma el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que “*solo la educación inclusiva puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social a las personas con discapacidad, y una garantía de universalidad y no discriminación en el derecho a la educación*”⁵.

Este último organismo ha observado que millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación y muchas más solo disponen de ella en entornos en los que están aisladas de sus compañeros y donde reciben una educación de una calidad inferior⁶. Así, **en las observaciones finales relativas a México**, manifestó su preocupación por la persistencia del modelo de educación especial y la ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos⁷ y **lo instó a**

⁴ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 3.

⁵ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General nro. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 2.

⁶ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*, párr. 3.

⁷ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de México, CRPD/C/MEX/CO/1, 2014, párr. 47.

reconocer en su legislación y en sus políticas un sistema de educación inclusivo en todos los niveles e implementar con urgencia medidas de accesibilidad⁸.

Los servicios educativos, como todos los demás, deben seguir los estándares del diseño universal del aprendizaje y garantizar los ajustes razonables que cada persona requiera, siempre en el marco del sistema general de educación. No obstante lo expuesto, la ley cuestionada prevé el desarrollo de “actividades educativas especializadas” dirigidas a las personas con Síndrome de Down, en las que podrán participar los estudiantes siempre y cuando “*así lo determinen los especialistas*” (artículo 12, fracción I). **La Secretaría de Educación no debería promover actividades educativas especializadas, sino garantizar la participación de las personas con Síndrome de Down en todas aquellas que realicen los demás niños y niñas en el ámbito de las escuelas y aulas comunes.** Además, el hecho de que estas actividades deban realizarse cuando “*así lo determinen los especialistas*” evidencia nuevamente la impronta del modelo médico de la discapacidad, que -como ya fue expresado- no garantiza derechos, sino que los vulnera.

La fracción II del mismo artículo prevé que la Secretaría deberá “*diseñar módulos educacionales adaptables a las edades de desarrollo de las personas con Síndrome de Down*”. En rigor de verdad, aquí no es claro si la norma se refiere a módulos en las escuelas especiales o regulares. En el primer caso, se estaría brindando a las personas con discapacidad una educación segregada. Pero aún suponiendo que se refiriera a módulos en las instituciones educativas generales, **la ambigüedad de la disposición puede dar lugar elaboración de currículas y planes de estudio paralelos que en modo alguno pueden considerarse inclusivos, pues implican una discriminación al interior de la propia escuela.** Estos módulos, además, deben ser adecuados a las “**edades de desarrollo**” de las personas con Síndrome de Down. Así, se asume -de modo sumamente reduccionista- que estas tienen “edades de desarrollo” inferiores a sus edades cronológicas, lo cual **además de reflejar y profundizar un prejuicio vinculado a la infantilización, remite -una vez más- a una visión normalizadora y desconoce que en verdad todos hacemos diferentes avances y adquirimos distintas competencias a edades y ritmos diversos, y que ello está indisolublemente vinculado a las condiciones didácticas ofrecidas por las instituciones educativas y a las expectativas que se depositan sobre cada uno de nosotros.**

La ley también prevé la incorporación de contenidos educacionales sobre el Síndrome de Down en los planes y programas de estudio y para la formación de docentes

⁸ *Ibíd.*, párr. 48.

(artículo 12, fracción III) y la realización de publicaciones y materiales didácticos relacionados con sus procesos de desarrollo formativo y de inclusión (artículo 12, fracción VI). **La idea subyacente en estas disposiciones es que todas las personas con Síndrome de Down son iguales, concepción que parte de un prejuicio y no se ajusta a la realidad. Al igual que todas los demás, cada una de estas personas tienen habilidades, potenciales e intereses diversos, y -en consecuencia- también diferentes modos de aprender. Suponer que hay una única forma de enseñarles, por el solo hecho de que compartan una característica, ignora que el tipo de discapacidad no define a la persona. Considerar que solo las personas con Síndrome de Down son diversas respecto a las personas sin dicho síndrome, y homogéneos entre sí en términos de aprendizaje, resulta erróneo y preocupante, además, porque invisibiliza un factor clave en los recorridos educativos, como son los procesos de enseñanza.** En las perspectivas didácticas actuales, toda enseñanza debe estar planificada y desarrollada atendiendo a la heterogeneidad natural de cualquier aula, lo cual implica pensar en las características de todos los alumnos, incluyendo aquellos con síndrome de Down. Desde ese enfoque, el fracaso escolar no es otra cosa que el fracaso de la enseñanza, y no del estudiante. **Los planes de estudio y los planes de formación docente pueden -y deben- incluir contenidos vinculados a los derechos de las personas con discapacidad, al modelo social y brindar herramientas para educar en la diversidad. Pero ello no equivale a incorporar contenidos estandarizados sobre todos los tipos de discapacidad existentes, pues la educación inclusiva supone abordajes y métodos de enseñanza flexibles y adaptados a la singularidad de cada sujeto de aprendizaje, individualmente considerado, y no de cada grupo con una característica en común.** En el afán de incluir, la mencionada ley desconoce postulados fundamentales del paradigma de la inclusión, y afianza una visión homogeneizante y estandarizada que desconoce las diversidad que puebla las aulas escolares.

Aún más preocupación suscita la fracción IV, que dispone que la Secretaría generará *“programas especializados para hacer posible la incorporación paulatina y por modalidades, de las niñas y los niños con Síndrome de Down”*. Si se entiende que la norma se refiere a la incorporación en la enseñanza general, cabe tener presente que **el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad no admite incorporación paulatina ni por modalidades, sino que obliga a garantizar la inclusión.** El Comité CDPD es contundente al establecer que *“los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24. Esto no es compatible con el mantenimiento de*

*dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial*⁹. Este organismo afirma además que la obligación de proveer ajustes razonables es inmediata y no está sujeta a realización progresiva¹⁰.

Por otro lado, la definición de cuál es el mejor momento para que los niños se incorporen a la enseñanza regular dependerá indefectiblemente de lo que el personal médico o educativo considere, probablemente en función del supuesto “grado” de Síndrome de Down que presente cada estudiante. Sin embargo, **la inclusión no puede estar condicionada al criterio de otras personas, porque es un derecho de todos los niños y niñas**. En tal sentido, afirma el Comité que el derecho a la educación inclusiva es “*un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño*”¹¹. Esta consideración comprende no solo a las familias, sino que puede extenderse por analogía a todas aquellas personas que intervienen en sus procesos educativos. Además, los Estados Partes **deben prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación mediante disposiciones legislativas o reglamentarias que limiten su inclusión en razón de su deficiencia o grado de deficiencia**¹².

De lo expuesto, surge de modo claro la incompatibilidad de la regulación de la ley impugnada con los estándares que rigen en materia de derechos humanos y, en particular, con el artículo 24 de la CDPD.

IV. Consideraciones finales

Al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, **México se comprometió a “adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención”** (artículo 4.1.a). Específicamente en lo relativo a educación, debe “*aplicar o aprobar legislación en todos los niveles con arreglo al modelo de discapacidad basado en los derechos humanos que se ajuste plenamente al artículo 24*”¹³, introduciendo “*un marco legislativo y normativo amplio y coordinado para la educación*

⁹ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General...*op. cit.*, párr. 40.

¹⁰ *Ibid.*, párr. 31 y 41.

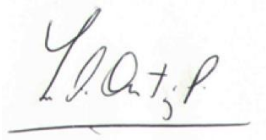
¹¹ *Ibid.*, párr. 10.

¹² *Ibid.*, párr. 18.

¹³ *Ibid.*, párr. 62.

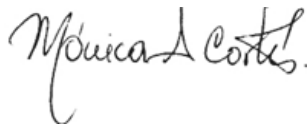
inclusiva” que aborde “las cuestiones de la flexibilidad, la diversidad y la igualdad en todas las instituciones educativas para todos los alumnos”¹⁴.

La norma aquí impugnada no cumple con la finalidad y los contenidos apuntados, sino que por el contrario implica una vulneración de la Convención en su conjunto y un grave retroceso para los derechos de las personas con discapacidad. En virtud de lo expuesto, **solicitamos a la Suprema Corte de Justicia de México que al momento de resolver la cuestión de la constitucionalidad de la Ley para la Atención Integral de las Personas con Síndrome de Down de la Ciudad de México considere los argumentos expresados en esta presentación.**



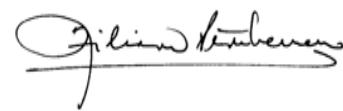
Dalile Antúnez

Av. de Mayo 1161, 1º piso
Tel.: (+5411) 4381-2371
Buenos Aires, Argentina



Mónica Alexandra Cortés

Calle 118 No. 19-52 Of. 601
Tel.: (+057) 461-8117
Bogotá, D.C, Colombia



Liliana Peñaherrera Sánchez

Las Orquídeas 266 - Surquillo
Tel.: (+051) 448-1656
Lima, Perú

En representación de la Red Regional por la Educación Inclusiva



¹⁴ *Ibíd.*, párr. 63.