



Lima, 22 de junio de 2018

## **A la Unidad sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**

### **Comisión Interamericana de Derechos Humanos**

**1889 F Street NW**

**Washington, D.C., 20006**

**Estados Unidos**

Estimadas/os integrantes de la UDPD,

Nos dirigimos a uds. en representación de la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI Latinoamérica) en el marco de la consulta pública a realizarse en la ciudad de Lima el 22 de junio del corriente año, con el objetivo de solicitar la incorporación de la promoción y protección del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en su primer plan de trabajo. Como se expondrá a continuación, la magnitud de la problemática que enfrenta este colectivo para ejercer plenamente su derecho a la educación en Latinoamérica demanda un involucramiento activo por parte de la Unidad sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la CIDH.

La Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica es una coalición de organizaciones<sup>1</sup> de y para personas con discapacidad, familiares, y de derechos 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 todas/os. 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 nro. 4. A tal fin, promovemos el diseño e implementación de políticas públicas y el reconocimiento de

---

<sup>1</sup> 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 Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo - iiDi (Uruguay), la Sociedad Peruana de Síndrome Down - SPSD (Perú) y Sociedad y Discapacidad - SODIS (Perú).

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.

Garantizar el derecho a la educación sin discriminación es obligación de los Estados partes en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (art. 26 en relación con los arts. 1.1 y 2), en el Protocolo de San Salvador (art. 13), en la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (art. III), en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (art. 13), y fundamentalmente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art. 24). Esta última -ratificada por la casi totalidad de los países de América Latina- establece en su artículo 24 que las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema general de educación, y con ello impone a los Estados la obligación de diseñar escuelas capaces de aprehender y valorar la diversidad del alumnado, en las que todas las personas, independientemente de sus características, se eduquen juntas.

En línea con dichos instrumentos, el Objetivo de Desarrollo Sostenible nro. 4 busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas/os. Una de sus metas consiste en eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas en situación de vulnerabilidad, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y las/os niñas/os en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y a la formación profesional.

En la actualidad, la implementación del derecho a la educación inclusiva continúa siendo una deuda pendiente en Latinoamérica. Si bien se observan incipientes progresos, las normas, las políticas y las prácticas educativas aún evidencian una persistente y sistemática discriminación hacia las personas con discapacidad, que enfrentan múltiples barreras para el acceso, la trayectoria y el egreso en las escuelas regulares. Según el Banco Mundial, en América Latina y el Caribe, entre el 20% y el 30% de las/os niñas/os con discapacidad asisten a la escuela y, cuando entran, suelen ser excluidas/os enseguida de los sistemas educativos<sup>2</sup>. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en oportunidad de realizar sus observaciones finales a los países de la región, manifestó reiteradamente su preocupación por la

---

<sup>2</sup> Bergman, R. (2009). *Desarrollo Inclusivo. Un aporte Universal desde la discapacidad*, Banco Mundial, Washington.

discriminación que enfrenta este grupo poblacional en el sistema educativo y les recomendó la adopción de medidas para revertirla<sup>3</sup>.

A continuación, sintetizamos algunos de los principales obstáculos que las personas con discapacidad enfrentan para ejercer su derecho a estudiar y aprender en escuelas comunes, todos ellos demostrativos de la relevancia de la temática y de la gravedad de la situación actual.

En primer lugar, los países de la región no cuentan con marcos normativos que garanticen la educación inclusiva. Salvo en algunos casos excepcionales, las leyes y demás normas que regulan la educación de las personas con discapacidad a nivel nacional no suelen asegurar su derecho a acceder a escuelas regulares, no establecen que toda negativa de inscripción por motivos de discapacidad en una escuela común será considerada una discriminación, no crean mecanismos de reparación ante actos discriminatorios, y tampoco diseñan sistemas para asegurar la implementación de medidas de accesibilidad, la provisión de apoyos y la realización de ajustes razonables en función de la individualidad de cada estudiante. Por el contrario, usualmente responden a concepciones médico-biologicistas que ponen el foco en la “rehabilitación” o “normalización” de las personas y no en las barreras presentes en el entorno, lo cual las torna manifiestamente contrarias al modelo social de la discapacidad impuesto por la CDPD. Así, con frecuencia promueven o legitiman la segregación en escuelas especiales y subordinan el aprendizaje en escuelas comunes a las supuestas “posibilidades” de cada individuo. La existencia de legislaciones que promueven o cuanto menos toleran que las/os estudiantes sean excluidas/os de las escuelas comunes por tener discapacidad constituye una significativa barrera a la educación inclusiva, en tanto estas normas son utilizadas por los operadores de los sistemas educativos para justificar prácticas discriminatorias. En tal sentido, deviene fundamental que los países que aún contienen previsiones de este tipo armonicen su normativa a la CDPD y garanticen la transferencia de recursos de los entornos segregados a los inclusivos<sup>4</sup>.

La RREI observa con gran preocupación el hecho de que una vasta cantidad de niñas/os con discapacidad en América Latina y el Caribe se encuentren absolutamente excluidas/os del sistema educativo, al no asistir a escuelas especiales ni generales y ser obligadas/os a permanecer en entornos de asistencia sanitaria o social, generalmente sujetos a escasos controles. Estas prácticas indudablemente constituyen un resabio del modelo médico de la discapacidad, que excluye a las personas del sistema educativo por considerar que no deben ser educadas, sino “rehabilitadas”.

Por otro lado, quienes logran ingresar en el sistema de educación formal, en la mayoría de los casos se ven obligadas/os a asistir a escuelas

---

<sup>3</sup> Ver las observaciones finales realizadas por el Comité CDPD a Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana, entre otras.

<sup>4</sup> 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. 70.

segregadas debido a los múltiples obstáculos que impiden o dificultan su acceso a la educación común. Las instituciones educativas generales suelen argumentar que las/os niñas/os con discapacidad no podrán cumplir con las exigencias de la escuela, que no hay vacantes, que se ha cubierto el “cupó” previsto para quienes tienen discapacidad, que no cuentan con personal idóneo para llevar adelante el proceso de inclusión o que sus instalaciones no son accesibles. En algunos casos, las personas con discapacidad logran ingresar a las escuelas comunes, pero llegado un determinado año o nivel los organismos de evaluación y orientación ejercen presión sobre las familias para que las envíen a instituciones especializadas. Tras haber atravesado múltiples situaciones de rechazo, muchas familias naturalizan estas conductas, o las aceptan con resignación. De este modo, se condena a niñas/os con discapacidad a recibir una educación de calidad inferior, basada en una lógica segregatoria que limita su inclusión en entornos futuros.

Finalmente, las personas que logran acceder a las escuelas regulares suelen ver su aprendizaje y su participación condicionados a la disponibilidad de recursos materiales, humanos y tecnológicos para apoyar la inclusión y a la discrecionalidad del personal de las instituciones escolares, que en muchos casos es reticente a adoptar estrategias y actitudes inclusivas. En otras palabras, los sistemas educativos latinoamericanos no cumplen con la obligación de garantizar accesibilidad, apoyos y ajustes que permitan a las personas con discapacidad aprender y participar en igualdad de condiciones.

Los recursos humanos provistos por los Ministerios de Educación para apoyar la inclusión no alcanzan a cubrir la demanda existente y tampoco cuentan con la preparación necesaria a tal efecto, lo cual obliga a las personas con discapacidad y a sus familias a recurrir a servicios prestados por otras entidades ajenas al sistema educativo, como puede ser el sistema de salud, organizaciones de la sociedad civil, y profesionales independientes, los cuales son financiados con sus propios recursos y no siempre actúan con el enfoque adecuado. Además, los procedimientos para obtener apoyos y ajustes están altamente burocratizados y las escuelas suelen entender que su búsqueda e implementación no forma parte de sus obligaciones, sino que le compete a cada familia. Las personas con discapacidad y sus familias, entonces, cargan con toda la responsabilidad, lo cual les genera una sensación de agotamiento y frustración.

La inclusión de las personas con discapacidad también se halla obstaculizada por la prevalencia del enfoque integrador por sobre el inclusivo y de perspectivas que ponen el foco en el “déficit” del estudiante, y no en su potencial. Con frecuencia se observa que el personal de apoyo diseña currículas que son meras reducciones de contenidos, y trabaja aisladamente con las/os alumnas/os con discapacidad, en detrimento del estímulo de su inclusión con el resto del alumnado y en corresponsabilidad con el/la profesor/a del aula. Así, es común que existan “aulas especializadas” o “exclusivas” dentro de las escuelas generales o que aún residiendo en la misma sala las/os estudiantes con discapacidad estén segregadas/os, trabajando con planes

de estudio paralelos y sin que la/el docente del aula las/os considere verdaderamente parte de su clase.

Tampoco se garantiza la adecuación de los contenidos, metodologías y procedimientos de evaluación, lo cual eleva las tasas de deserción, ocasiona que las/os niñas/os con discapacidad sean derivadas/os a las escuelas especiales o que permanezcan en escuelas generales pero con altos índices de sobre-edad y repetición, y sin adquirir aprendizajes efectivos. En muchos países, las personas con discapacidad que cursan sus estudios en una escuela especial o en una escuela común con ajustes razonables no reciben títulos, o reciben documentos diferenciados y de menor valor que no acreditan la terminalidad de los años y niveles, y por lo tanto no les permiten continuar estudiando, insertarse en el mercado laboral en igualdad de condiciones y construir un proyecto de vida autónomo que respete sus intereses y preferencias. Esta situación vulnera de modo manifiesto el derecho a la formación superior y a la enseñanza a lo largo de toda la vida, el derecho al trabajo, a la vida independiente y a la inclusión en la comunidad, todos ellos reconocidos por la CDPD. En definitiva, el sistema indica a las personas con discapacidad hasta dónde pueden llegar y qué espacios no podrán transitar.

La falta de formación docente para la inclusión del alumnado con discapacidad también constituye una barrera significativa al derecho a la educación inclusiva. Los actores del sistema educativo (docentes, directivas/os, funcionarias/os públicos con competencia en la materia) no suelen conocer el modelo social de la discapacidad, los derechos que la normativa internacional reconoce a este colectivo, ni las herramientas básicas para asegurar una participación equitativa a todas/os las/os estudiantes (diseño universal del aprendizaje, tecnologías asistivas, formatos de comunicación aumentativo-alternativos, etc.), lo cual despierta actitudes negativas hacia las personas con discapacidad. Con frecuencia, las/os maestras/os de los diferentes niveles invocan su falta de capacitación, se resisten a implementar ajustes razonables, a garantizar la participación de las/os alumnas/os en todas las actividades, recomiendan la derivación a escuelas especiales, o simplemente se niegan a responsabilizarse por la situación educativa de quienes tienen discapacidad bajo la consideración de que solo quienes cumplen la función de apoyo deben encargarse de su escolaridad.

La situación deviene aún más preocupante ante el insuficiente o inexistente control estatal de las conductas de las escuelas, y ante la falta de mecanismos de denuncia y reclamo rápidos, transparentes, independientes, efectivos y accesibles. Debido a estas falencias, las violaciones del derecho a la educación inclusiva no suelen revertirse ni sancionarse, y con ello se naturalizan, refuerzan y legitiman prácticas segregatorias y se impide la transición hacia la inclusión. En muchos casos, la única vía para subsanar las situaciones de discriminación es la presentación de demandas ante el sistema judicial. Sin embargo, las dificultades en el acceso a la justicia -en particular el excesivo tiempo y el costo económico que conlleva la tramitación de los procesos

judiciales- operan como factor de disuasión y generan que ni el propio Poder Judicial garantice en forma real y efectiva el derecho a la educación inclusiva.

Las adopción de políticas educativas que respeten los derechos de las personas con discapacidad también se ve obstaculizada por la falta de datos sobre la situación educativa de las personas con discapacidad. La información es una herramienta fundamental para la planificación, implementación y evaluación de las políticas públicas en materia de educación inclusiva y para el monitoreo del cumplimiento de los tratados internacionales, al tiempo que permite el control de la gestión pública por parte de la sociedad civil y contribuye al fortalecimiento de sus estrategias de activismo e incidencia. En los documentos del SIRIED<sup>5</sup>, se reconoció que *“en lo que respecta a la información estadística, es posible constatar que en la región no se dispone de datos básicos e indicadores significativos y actualizados en relación con la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, que permitan la realización de análisis comparados, el desarrollo de políticas y la provisión de recursos. La información disponible, internacionalmente comparable, no detalla cada uno de los programas y niveles educativos, la matrícula de estudiantes con discapacidad, ni cuantifica los recursos materiales, humanos o financieros destinados a su atención (...)”*<sup>6</sup>. Los Estados no pueden diseñar planes pertinentes, adecuados y sostenibles en el tiempo si no conocen las condiciones de vida de sus destinatarios y las principales problemáticas que dificultan el ejercicio de sus derechos. Es evidente, entonces, que las medidas y acciones que tiendan a promover la educación de este grupo deben considerar su situación real, para lo cual resulta indispensable contar con datos apropiados y con indicadores estructurales, de procesos y de resultados.

Para finalizar, destacamos que la vulneración del derecho a la educación derecho tiene actualmente un carácter sistémico y estructural, impacta significativamente en el resto de los derechos humanos (en virtud del carácter instrumental de la educación) e impide la inclusión social de generaciones enteras. En tal sentido, el abordaje de esta situación es imperioso para que los sistemas educativos dejen de ser espacios de exclusión y se transformen en contextos de valoración de la diversidad que permitan construir sociedades más igualitarias y justas. Tal como afirma el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la educación inclusiva *“es indispensable para que todos los alumnos reciban una educación de gran calidad, incluidas las personas con discapacidad, y para el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas”*<sup>7</sup>.

---

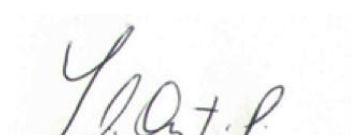
<sup>5</sup> El Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) es un proyecto de alcance regional gestionado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) en colaboración con 19 países de América Latina con el objetivo de construir un sistema de información sobre las necesidades educativas y de apoyo de los estudiantes con discapacidad.

<sup>6</sup> SIRIED, Propuesta metodológica, Oficina de Santiago, 2010.

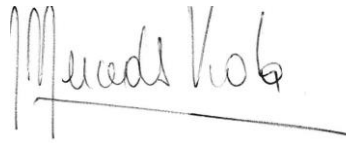
<sup>7</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *op. cit.*, párr. 2.

A su vez, tanto los avances normativos en el marco del sistema internacional de protección de derechos humanos como la consideración de la educación inclusiva entre los objetivos de la Agenda 2030 son demostrativos de la relevancia actual de la temática. En ese contexto, la creación y el funcionamiento de la Unidad sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad representa una gran oportunidad para lograr avances sustantivos en el cumplimiento de este derecho en el marco del sistema interamericano de derechos humanos.

En virtud de lo expuesto, solicitamos que se incorpore la promoción y la protección del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad dentro del primer plan de trabajo de la mencionada Unidad. Sin otro particular, las/los saludamos muy atentamente,



Dalile Antúnez  
Asociación Civil por la  
Igualdad y la Justicia  
(Argentina)



Mercedes Viola  
Grupo de Trabajo sobre  
Educación Inclusiva  
(Uruguay)



Pablo Gómez  
Sociedad Peruana  
de Síndrome de Down  
(Perú)

En representación de la Red Regional por la Educación Inclusiva