

17 de julio de 2018

Sr. Secretario Ejecutivo

De la Comisión Interamericana de Derechos Humanos,

Dr. Paulo Abrão

1889 F Street NW

Washington, D.C., 20006

Estados Unidos

Ref.: Solicitud de audiencia sobre *la situación del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Latinoamérica*, en los términos del artículo 66 del Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

Estimado Sr. Paulo Abrão:

Tenemos el agrado de dirigirnos a esta ilustre Comisión Interamericana de Derechos Humanos, de acuerdo a lo establecido en el artículo 66 de su Reglamento, en representación de la Red Regional por la Educación Inclusiva¹ a fin de **solicitar la realización de una audiencia temática regional sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en América Latina**, durante el 169 período de sesiones.

La Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica es una coalición de organizaciones² de y para personas con discapacidad, familiares, y de

¹ En el siguiente enlace, puede encontrarse más información sobre la Red: <http://rededucacioninclusiva.org/>

² 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 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 (CDPD) y al Objetivo de Desarrollo Sostenible nro. 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.

Garantizar el derecho a la educación sin discriminación es obligación de los Estados partes en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en el Protocolo de San Salvador (conf. art. 26 en relación con los arts. 1.1 y 2 de la Convención y el art. 13 del Protocolo), 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).

Desde su aprobación en 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y su Protocolo Facultativo han recibido un alto nivel de aceptación por parte de los países de América Latina y el Caribe.

Cabe tener presente que durante 2016 el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptó la Observación General N° 4, que desarrolló ampliamente los diferentes componentes del derecho a la educación inclusiva, así como las obligaciones básicas de los Estados Partes. El contenido de la Observación se basó

en los informes iniciales de los Estados, los que ponían de manifiesto importantes desafíos en la implementación del artículo 24 de la CDPD. Dicho documento precisó que el derecho a la educación inclusiva implica la asistencia de las personas con discapacidad a escuelas comunes, las que deben ser inclusivas y adecuarse a las necesidades de todos los estudiantes, ser accesibles, y proveer los apoyos y los ajustes que resulten necesarios al efecto.

A su vez, el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y en promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas/os. Una de las metas para el 2030 es la de 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 la formación profesional. En el marco de la agenda 2030, entonces, los Estados de la región deben definir planes de acción para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva, y desarrollar indicadores para monitorear su cumplimiento, para lo cual deben dar participación a organizaciones de personas con discapacidad.

Pese a lo establecido en los diversos instrumentos mencionados precedentemente, el cumplimiento y la implementación del derecho a la educación inclusiva es aún una deuda pendiente. Si bien en algunos países de la región se observan incipientes progresos a nivel normativo y en la implementación de programas y planes para avanzar en torno a la educación inclusiva, en general las políticas educativas y las prácticas institucionales y educativas en Latinoamérica evidencian una persistente discriminación hacia las personas con discapacidad, y una preocupante falta de cumplimiento de la obligación estatal de garantizar este derecho mediante el desarrollo de un sistema educativo que contemple y valore la diversidad del alumnado.

Como resultado, este colectivo sufre altos niveles de absoluta exclusión de la educación formal al no asistir a escuelas regulares ni especiales. Por otro lado, quienes logran ingresar en el sistema, en la mayoría de los casos se ven obligados a asistir a instituciones segregadas debido a los múltiples obstáculos que impiden o dificultan su acceso a la educación común. Finalmente, las personas que logran acceder

a las escuelas regulares suelen ver su aprendizaje y su participación condicionados a la disponibilidad de recursos materiales, tecnológicos y humanos y a la discrecionalidad del personal directivo y docente, que en muchos casos es reticente a adoptar actitudes inclusivas. Es claro entonces que la realidad actual en la región evidencia una grave ausencia de políticas públicas que garanticen el derecho a la educación inclusiva.

Así, en oportunidad de realizar observaciones finales sobre países de la región, **el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad manifestó reiteradamente su preocupación por la discriminación que enfrenta este grupo poblacional en el sistema educativo y les recomendó la adopción de medidas para revertirla³.** A modo de ejemplo, observó con preocupación la baja escolarización de los estudiantes con discapacidad, la persistencia del modelo de educación especial y de las “aulas especializadas”, la ausencia de recursos que apoyen la inclusión, la falta de formación para la educación inclusiva en docentes y la inexistencia de materiales de lectura y pedagógicos en formatos y modos de comunicación accesibles, así como el impacto que las vulneraciones del derecho a la educación tiene en sectores específicos de la población con discapacidad, como los pueblos indígenas, las comunidades rurales, las personas con discapacidad intelectual y psicosocial, y personas sordo-ciegas, entre otras.

El incumplimiento del derecho a la educación inclusiva priva a las personas con discapacidad de la posibilidad de recibir una educación de calidad y de crecer en entornos que reflejen la diversidad propia de toda sociedad, y repercute negativamente sobre el goce de todos sus derechos humanos, en virtud del carácter instrumental del derecho a la educación.

En las Américas se ha realizado una única audiencia temática regional sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad en el año 2009⁴, pero desde tal fecha no se ha revertido la vulneración del derecho a la educación inclusiva.

El 13 de julio de 2016 la Comisión adoptó una medida cautelar (Resolución 38/2016) a través de la cual solicitó al Estado argentino que proveyera los

³ 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.

⁴ La audiencia se celebró en el marco del 137 período de Sesiones de la CIDH, realizado en noviembre de 2009.

apoyos requeridos por una niña con discapacidad, los cuales resultaban necesarios para garantizar la continuidad de su asistencia a una escuela regular y su desarrollo personal. Este caso no es uno aislado en la región, sino que resulta representativo de una problemática estructural.

De allí la necesidad de atender la situación de las personas con discapacidad en lo relativo al acceso a su derecho a la educación inclusiva, y presentar ante la Comisión información sobre múltiples normas, políticas y prácticas que lo vulneran sistemáticamente y que constituyen actos de discriminación por motivo de discapacidad que los Estados deben remediar en forma inmediata.

Por lo anteriormente expuesto y por los argumentos que se mencionarán a continuación, estimamos fundamental que la CIDH considere la presente solicitud en el marco de su renovado compromiso con la situación de los derechos de las personas con discapacidad, demostrado en la creación de la Unidad sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

I. Objetivos de la Audiencia Temática

Las organizaciones solicitantes tenemos como principal objetivo el que la Comisión incluya en su agenda de trabajo permanente el monitoreo del cumplimiento efectivo del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en los países de la región.

Asimismo, destacamos los siguientes objetivos específicos:

- Brindar a la Comisión información actualizada sobre la educación de las personas con discapacidad en América Latina;
- Solicitar a la Comisión que analice la elaboración de un informe sobre la situación del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en América Latina que incluya recomendaciones específicas;
- Solicitar a la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión que eleve recomendaciones a los Estados con relación a la

producción y disponibilidad de información de calidad sobre la situación de las personas con discapacidad en los sistemas educativos de los países de la región y sobre las políticas implementadas para asegurar su inclusión en escuelas regulares.

II. Las barreras a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe

De acuerdo a datos proporcionados por el Banco Mundial⁵, en 2009 había al menos 50 millones de personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. La CEPAL⁶, luego de advertir la dificultad comparativa que se deriva de la heterogeneidad de los criterios entre los países de la región, afirmó que -según la información censal disponible de la ronda de los censos de 2000 y 2010- alrededor del 12,0% de la población de América Latina y el Caribe viviría al menos con una discapacidad, lo que involucraría aproximadamente a 66 millones de personas.

Pese las falencias en la producción de información estadística adecuada y precisa sobre la situación educativa de personas con discapacidad (aspecto que se desarrolla con mayor profundidad más adelante en este documento), los datos disponibles y el trabajo de las organizaciones de la sociedad civil evidencian que sus niveles de acceso al sistema educativo son más bajos que los del resto de la población. En América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asiste a la escuela y éstos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos⁷.

Un estudio de CEPAL⁸ indica que la información sobre la asistencia escolar de las personas con discapacidad de 13 a 18 años en los 17 países de América Latina y el Caribe revela una gran disparidad de acceso según los países y los

⁵ Banco Mundial (2009), “Discapacidad y Desarrollo Inclusivo en América Latina y el Caribe”.

⁶ CEPAL, Panorama Social de América Latina 2012, p. 198.

⁷ Bergman, R. (2009). Desarrollo inclusivo. Un aporte universal desde la discapacidad. Banco Mundial, Washington.

⁸ CEPAL, Panorama Social de América Latina 2012, p. 207-208.

distintos tipos de discapacidad. Por una parte, los porcentajes de acceso a la escuela van desde el 17% en el caso de las personas con discapacidad psíquica en El Salvador hasta el 100% en el caso de las personas con discapacidad auditiva de las Bermudas y del habla en las Islas Caimán. Entre estos extremos, se constata un mayor nivel de acceso en los países del Caribe, especialmente en las Islas Caimán, donde se registran pocas diferencias entre los distintos tipos de discapacidad, ya que la tasa más baja -que corresponde a las personas con limitaciones que afectan su destreza (miembros superiores)-, es del 83%.

En Colombia, por ejemplo, el 90% de las personas con discapacidad no asiste a una institución educativa convencional. De igual forma, mientras el 85% de la población sin discapacidad entre los 6 y los 11 años de edad accede a la educación, solamente el 27.4% de la población con discapacidad en esta edad lo hace y tan solo el 5.4 % de la población con discapacidad alcanza el nivel de educación superior. Mientras el 7% de la población en general en Colombia es analfabeta, en el caso de la población con discapacidad llega al 25%⁹.

En Argentina, las personas con discapacidad representan un 12,9%¹⁰ de la población total y constituyen un grupo atravesado por fuertes exclusiones sociales, siendo la discriminación y negación de acceso a la educación un problema sumamente grave. A modo de ejemplo, la tasa de alfabetismo para las personas con discapacidades o “limitaciones permanentes” es de 93,5% y el 6,5% restante representa a la población analfabeta. Este último valor se distancia notoriamente de la media nacional de alfabetismo, la cual se reduce a un 1,9%. El porcentaje de escolarización también es ampliamente menor para personas con discapacidad en edad escolar (3 a 17 años) que para el resto de las personas, siendo de 87,49 % y 95,16 % respectivamente¹¹.

⁹ Sarmiento Gómez, Alfredo, Situación de la Educación en Colombia preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes (Educación Compromiso de Todos), 2010.

¹⁰ INDEC, Censo 2010.

¹¹ INDEC, Censo 2010. En este censo, se utiliza el concepto de dificultad o limitación permanente y considera a aquellas personas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender.

Asimismo, del total de alumnos con discapacidad que registra el sistema de información educativa a nivel nacional solo el 45% asiste a escuelas comunes¹², aunque esta información no es confiable de acuerdo a lo reconocido por las propias autoridades del Ministerio de Educación de la Nación.

A su vez, si se analiza la información de SIRIED¹³, se advierte que en Paraguay sólo un 8,6 % el porcentaje de personas con discapacidad asiste a escuelas primarias regulares. Sin embargo, cabe tener presente que los datos proporcionados por el SIRIED, reunidos en base a información provista por los Ministerios de Educación, no tienen en cuenta a quienes se encuentran completamente excluidos del sistema educativo, es decir, a quienes no asisten a ninguna escuela. De hecho, en 2013, al publicar sus Observaciones Finales sobre Paraguay, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad manifestó su preocupación por los "*bajos índices de niños y niñas con discapacidad inscritos en las escuelas (menos del 1%), y que éstas sean en su mayoría escuelas de educación especial*"¹⁴.

En países como Perú, México y Brasil el porcentaje de asistencia de personas con discapacidad a escuelas regulares sería superior al 60%. Sin embargo, a modo de ejemplo, si bien en Perú la cantidad de niñas/os matriculadas/os en escuelas comunes supera a la de las instituciones especiales, pero paralelamente tiene un elevado índice de personas excluidas de la educación formal. Allí solo se permite el el ingreso de

¹² Anuarios estadísticos elaborados por la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Cabe aclarar que estos datos resultan aproximados, ya que el propio Ministerio reconoce serias falencias en la producción de la información que motivaron la presentación de una acción judicial que obligó al Estado a asegurar la disponibilidad de ciertos datos básicos sobre la situación educativa de las personas con discapacidad.

¹³ EL SIRIED (Sistema Regional de Información) es un proyecto desarrollado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de España, que busca construir un sistema de información sobre las necesidades educativas y de apoyo de los estudiantes con discapacidad. La iniciativa surge con la identificación de falencias en la región de información estadística, datos básicos e indicadores sobre la situación educativa de los estudiantes con discapacidad. Entre los fines del sistema - en cuyo desarrollo se trabajó por etapas- se encuentran contribuir al seguimiento de los objetivos el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC); retroalimentar los procesos de formulación, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y, contribuir a una distribución justa y equitativa de los recursos que garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo, no participaron de este proyecto, en consulta, organizaciones de personas con discapacidad. Los datos corresponden a los resultados de la primera fase de aplicación.

¹⁴ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de Paraguay, CRPD/C/PRY/CO/1, 2013, párr. 57.

personas con discapacidad leve y moderada a las escuelas regulares; mientras las personas con discapacidad considerada “severa” permanecen en sus hogares o en otro tipo de instituciones, o reciben una educación aislada de la comunidad realizada en Centros de Educación Básica Especial (CEBE)¹⁵. Según los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares que se realizó en 2012 en dicho país, el 6,2% de la población de 15 y más años de edad no sabe leer ni escribir, mientras que en la población con discapacidad en el mismo rango de edad el porcentaje asciende a 26.5%.

En América Latina, una vasta cantidad de niñas/os con discapacidad en América Latina y el Caribe se encuentran absolutamente excluidas/os del sistema educativo, al no asistir a ninguna escuela 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 de las escuelas por considerar que no deben ser educadas, sino “rehabilitadas” o “protegidas”.

Por otro lado, entre las/os que logran ingresar al sistema educativo formal, existe un alto porcentaje que asiste a escuelas especiales, como resultado de las múltiples barreras que les imponen las escuelas regulares. 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 sus instalaciones no son accesibles o que no cuentan con personal idóneo para llevar adelante el proceso de inclusión. También es frecuente que supediten la matriculación a la disponibilidad de una persona que cumpla la función de apoyo, a los resultados de estudios médicos o a pruebas de coeficiente intelectual.

Finalmente, quienes asisten a las escuelas generales tampoco reciben educación inclusiva, pues 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. Aún se observa una fuerte prevalencia del enfoque integrador por sobre el inclusivo y de

¹⁵ Ministerio de Educación. Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE y Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE.

perspectivas que ponen el foco en el “déficit” del/de la 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 estudiantes 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 alumnas/os 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 y se responsabilice por su aprendizaje y bienestar.

Los recursos humanos provistos por los Ministerios de Educación para apoyar la inclusión (docentes integradoras/es o “sombra”, asistentes personales, intérpretes en Lengua de Señas) no alcanzan a cubrir la demanda existente y tampoco cuentan con la preparación necesaria para cumplir con dicha función, lo cual obliga a las personas con discapacidad y a sus familias a recurrir a servicios prestados por otros profesionales o entidades ajenos al sistema educativo (como pueden ser aquellos pertenecientes al sistema de salud o a organizaciones de la sociedad civil), que son financiados con sus propios recursos y no siempre actúan con el enfoque adecuado.

Tampoco se garantiza la implementación de modos de comunicación aumentativo-alternativos, la accesibilidad de los materiales de estudio, la adecuación de los currículos, y de las metodologías y procedimientos de evaluación, lo cual eleva las tasas de deserción, ocasiona la derivación de niñas/os con discapacidad a escuelas especiales o la permanencia 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. El propio sistema educativo indica a las personas con discapacidad hasta dónde pueden llegar y qué espacios no podrán

transitar, y de esta forma deviene un dispositivo que limita las oportunidades en lugar de crearlas, facilitarlas y potenciarlas.

A mayor abundamiento, los actores del sistema educativo general (equipos directivos y docentes y funcionarias/os públicos con competencia en la materia) no suelen conocer el modelo social de la discapacidad 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 que desincentivan la inclusión de las/os estudiantes con discapacidad. Con frecuencia, las/os maestras/os de los diferentes niveles invocan su falta de capacitación, se resisten a implementar medidas de accesibilidad y 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.

Los países de la región tampoco cuentan con marcos normativos que garanticen la educación inclusiva. Salvo unas pocas excepciones, 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, en abierta contradicción con el modelo social de la discapacidad impuesto por el derecho internacional de los derechos humanos..

La significativa brecha que existe entre el reconocimiento normativo de este derecho en el plano internacional y su implementación práctica a nivel estadual, así como la inexistencia de mecanismos de denuncia y reclamo rápidos, transparentes, eficaces y accesibles ha llevado a que muchos/as alumnos/as y sus familias hayan tenido que acudir a la justicia en pos del reconocimiento de su derecho a la educación

en condiciones de igualdad, demandando la matriculación en escuelas regulares, la provisión de los recursos de apoyo que son necesarios para la inclusión y el cese de conductas discriminatorias. Sin embargo, **las dificultades en el acceso a la justicia -en particular el excesivo tiempo y el costo económico que conlleva la tramitación de procesos judiciales operan como factor de disuasión y generan que en muchos casos ni el propio Poder Judicial garantice en forma real y efectiva el derecho a la educación inclusiva.**

La falta de información suficiente, adecuada, desagregada y accesible sobre la situación educativa de las personas con discapacidad es también un obstáculo relevante. Al analizar los indicadores y datos producidos por diferentes países de la región, puede constatar que actualmente estos no cuentan con cierta información básica sobre personas con discapacidad y, en particular, sobre su derecho a la educación, aun cuando la CDPD introduce una cláusula (artículo 31) que obliga a los Estados a producir la información necesaria para dar efectividad a los derechos que aquélla consagra. Esta disposición no sólo impone el deber de recopilar información, sino que obliga además a que ésta sea adecuada, suficientemente desglosada, y útil para evaluar el cumplimiento de las obligaciones convencionales y para remover barreras que existan para el ejercicio de los derechos de aquéllas¹⁶.

Tal como lo afirma la UNESCO en el marco del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad SIRIED, *“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 (...)”*¹⁷.

¹⁶ Se ha dicho que es fundamental desglosar los indicadores para captar los patrones existentes o potenciales de discriminación en el goce de los derechos en cuestión (Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Cuestiones sociales y de derechos humanos; Período de sesiones sustantivo de 2011, Ginebra, 4 a 29 de julio de 2011).

¹⁷ SIRIED, Propuesta metodológica, Oficina de Santiago, 2010.

Si bien algunos Estados han registrado avances en este sentido¹⁸, **en la mayoría de los casos no se cuenta con datos confiables sobre la cantidad de personas con discapacidad que no asiste a la escuela ni con información que dé cuenta de sus trayectorias educativas dentro del sistema educativo, y tampoco se elaboran indicadores estructurales, de procesos y de resultados para monitorear las políticas educativas.**

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha destacado, en las observaciones finales hechas a distintos países de la región, la importancia de la existencia de datos¹⁹ y su preocupación ante la ausencia de ellos²⁰. Específicamente en materia de educación, en sus observaciones finales a Costa Rica, ha expresado su preocupación por la ausencia de indicadores de inclusión educativa de niños, jóvenes y adultos con discapacidad²¹.

En relación a este tema, en Argentina, no se producen ciertos datos básicos sobre la situación educativa de las personas con discapacidad. El Estado no recaba la misma información para quienes asisten a escuelas especiales (en su mayoría personas con discapacidad) que para quienes asisten a escuelas comunes. Por ejemplo, la tasa de deserción y de repitencia y el tipo de jornada se releva entre las/os alumnas/os de la educación general, pero no para las/os de la especial. Por otro lado, según lo han reconocido las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, el dato del porcentaje de personas con discapacidad que asiste a escuelas regulares no está validado en su captura, y por lo tanto carece de fiabilidad. En ese contexto, la justicia federal argentina condenó al Estado a producir

¹⁸ En Paraguay no hay información accesible ni de fácil comprensión sobre educación para personas con discapacidad. Si bien hay datos generales provistos por el CENSO 2012, obtener información específica sobre cantidad de población con discapacidad en edad escolar que asiste a la escuela, y a qué escuela es un desafío. El propio Ministerio de Educación y Ciencia ha señalado que solo el 64% de los centros de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales ha proporcionado datos a las oficinas responsables. Sin embargo, sobre este punto puede mencionarse como avance la producción de los Indicadores de Derechos Humanos: Derecho a la Educación, que fue publicado por el Ministerio de Educación y Cultura con el apoyo técnico de la Red de Derechos Humanos del Poder Ejecutivo y de la Asesora en Derechos Humanos para Paraguay del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que incluye indicadores que permitirían la desagregación en personas con discapacidad e indicadores específicos de educación inclusiva.

¹⁹ Ver, por caso, el párrafo 50 de las observaciones finales realizadas a Argentina, o los párrafos 46 y 47 de las observaciones finales realizadas a Perú.

²⁰ Ver, por ejemplo, las Observaciones finales sobre Paraguay del año 2013, párr. 57.

²¹ Ver, por ejemplo, las Observaciones finales sobre Costa Rica del año 2014, párr. 47.

información estadística básica sobre la situación educativa de las personas con discapacidad²².

La falta de datos invisibiliza a las personas con discapacidad dentro del sistema educativo, impide conocer los niveles de cumplimiento y realización de su derecho a la educación inclusiva, obstruye la formulación de políticas públicas serias tendientes a poner fin a las barreras y a la discriminación que estas personas enfrentan durante su trayectoria por el sistema de educación y dificulta el control de la gestión pública por parte de la sociedad civil. Los Estados no pueden diseñar planes pertinentes, adecuados y sostenibles en el tiempo si no conocen las condiciones de vida de sus destinatarias/os y las principales problemáticas que dificultan el ejercicio de sus derechos. De allí que la producción de información suficiente, adecuada y desagregada sobre la educación de las personas con discapacidad sea una condición indispensable para avanzar en la implementación de sistemas educativos que brinden a todas las personas las mismas oportunidades.

Para finalizar, es importante mencionar que en algunos países de la región se están promoviendo medidas que retroceden en ciertos logros alcanzados en torno al derecho a la educación inclusiva, las cuales son violatorias del principio de progresividad y no regresividad que rige en materia de derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales y artículo 26 de la Convención Americana de Derechos Humanos). Esta situación también evidencia la necesidad que se la Comisión se aboque al tratamiento de esta temática.

IV. Conclusiones y petitorio

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, publicado en diciembre de 2013, ha afirmado que “(...) *La educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados*

²² Como se señaló anteriormente, en lugar de poner fin a la omisión inconstitucional y comenzar a producir datos estadísticos básicos sobre la situación de las personas con discapacidad, el Estado Nacional (Ministerio de Educación) apeló la decisión de la Cámara mediante la interposición de un recurso extraordinario federal.

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”²³.

La magnitud de la problemática que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la realización plena de su derecho a la educación en Latinoamérica demanda un involucramiento activo por parte de la Honorable Comisión.

La exposición de estos temas en el marco de una audiencia, que consideramos que demandará aproximadamente una hora, le permitirá a la Comisión conocer de modo directo las múltiples formas de discriminación que enfrentan las personas con discapacidad y sus familias en los países de la región, y encauzar entonces acciones adecuadas para la protección y garantía de sus derechos. **La vulneración del derecho a la educación de las personas con discapacidad tiene actualmente un carácter sistémico y estructural, y en tal sentido, el abordaje de esta problemática es imperioso para que los sistemas educativos dejen de ser espacios de exclusión y se transformen en espacios de valoración de la diversidad.**

A su vez, tanto los avances normativos en el marco del sistema internacional de protección de derechos humanos mediante la Observación General N° 4, así como el hecho de que la temática de la educación inclusiva sea parte de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible son demostrativos de la relevancia actual de la temática, y la oportunidad existente para lograr avances sustantivos en el cumplimiento de este derecho en el marco del sistema interamericano de derechos humanos.

Es por ello que solicitamos la aprobación de esta Audiencia Temática -en los términos del artículo 66 del Reglamento de la CIDH- en donde organizaciones que trabajamos por los derechos de las personas con discapacidad en la región presentaremos en detalle información a la Comisión sobre las diversas barreras en el acceso a

²³ 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.



RREI
RED REGIONAL POR LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDUCACIÓN PARA TODXS,
PERSONAS CON Y SIN DISCAPACIDAD,
EN ESCUELAS INCLUSIVAS

la educación que enfrentan las personas con discapacidad en nuestros países, y acercaremos consideraciones sobre las líneas en la que podría desarrollar su trabajo en este tema.

Sin otro particular, lo saludamos con nuestra más distinguida consideración.

Dalile Antúnez
En representación de la Red Regional por la Educación Inclusiva