

Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina

The persons with disability, the right to education and the Convention on the Rights of the Child in Latin America

Paulí Dávila Balsera, Luís Naya Garmendia y
Asier Lauzurika Arrondo

Resumen

Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), pasando por la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (2001), los países latinoamericanos han ratificado dichos tratados e implementado legalmente sus principios. Este artículo recoge las observaciones y recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño con relación a la educación de las personas con discapacidad. Se observa que a nivel normativo han existido grandes avances que contrastan con la discriminación todavía existente en muchos países.

Palabras clave: Convención sobre los Derechos del Niño, Derecho a la Educación, Discapacidad, América Latina

Abstract

The Latin-American countries have ratified the Convention on the Rights of the Child (1989), the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008), just as the Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities (2001) and implemented their principles legally. This article summarizes the observations and recommendations of the Committee on the Rights of the Child in what refers to the education of persons with disabilities. Important advances can be observed in lawmaking's that contrast with the discrimination which still exists in many countries

Keywords: Convention on the Rights of the Child, Right to Education, Disability, Latin America

En la actualidad entre 500 y 600 millones de personas en el mundo sufren algún tipo de discapacidad, de las cuales entre 120 y 150 millones son niños y niñas. Además, del 15 al 20 por ciento del alumnado tiene alguna necesidad educativa especial durante su vida escolar (Muñoz, 2006)¹. Pese a su peso como colectivo, sólo el 2 por ciento de los niños con discapacidad tiene acceso a algún tipo de educación o rehabilitación y, según datos del Banco Mundial, en América Latina y el Caribe, únicamente del 20 al 30 por ciento asiste a la escuela. Existe, asimismo, una clara interrelación entre discapacidad y exclusión social (De Lorenzo, 2007). Además de la creciente importancia de la discapacidad y de su incremento cuantitativo, se observa la “necesidad de aprovechar las capacidades y conocimientos y la contribución al desarrollo que pueden hacer las personas con discapacidad” (De Lorenzo, 2004: 207).

Por otra parte, la perspectiva actual sobre la inclusión social, y más concretamente sobre la educación inclusiva, no se circunscribe exclusivamente al ámbito de las personas con discapacidad. Se han superado las restricciones históricas que en este campo han existido, y se aboga por la construcción de una educación para todos y entre todos; en definitiva, de una educación inclusiva, en contraposición a la educación excluyente y segregadora heredada, propia de una sociedad también excluyente. No obstante, y teniendo claro que el concepto de inclusión social y educativa abarca un campo más amplio que el de las personas con discapacidad, hemos decidido centrar este artículo en este colectivo, desde una doble perspectiva. Por una parte, desde el plano normativo a través de los tratados internacionales y, por otra, desde el análisis de las recomendaciones realizadas sobre esta cuestión por el Comité de los Derechos del Niño a los informes presentados por cada uno de los países de América Latina.

Pero, ¿qué entendemos por discapacidad? A lo largo de la historia han existido diferentes concepciones de la discapacidad, habiéndose creado en base a ellas diferentes modelos de atención, desde las propuestas más segregadoras y excluyentes a aquellas que plantean la inclusión total. Como muestra de la concepción de discapacidad que se tenía a principios del siglo XX en América Latina tenemos la definición de Marta Villalba, profesora del Centro de Aplicación del Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres de Lima en 1931, aplicando el término *anormal* “a aquello que es irregular o se aparta de la regla general; por consiguiente, llamaremos niños anormales a aquellos que por debilidad mental, perturbaciones psíquicas, anomalías fisiológicas, o por causas extrínsecas a la personalidad individual, quedan rezagados o se apartan de la *media* o índice de regularidad” (Villalba, 1931:120). Trasladando esto al campo educativo, éstos serían “seres infantiles que por diferentes anomalías no pueden seguir en las clases ordinarias, requiriendo, por lo tanto enseñanza especial” (Villalba, 1931:120). Incluso se llegaba a clasificar a los “anormales” según la caracterización que de ellos hacían Binet y Simon en su estudio publicado en 1907 “Les enfants anormaux”, como imbéciles, débiles e inestables; según lo cual los niños son educables, de una manera u otra, o no. Esta concepción ha tenido una permanencia demasiado larga.

No obstante, los tiempos cambian y hoy en día no se dan por válidas definiciones ni clasificaciones como las expuestas. La definición que nos ofrece Pérez (2004:254), sirve como muestra de lo que hoy se enmarca en este concepto: “la discapacidad, circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensado para el parámetro de persona ‘normal’ con la diferencia que presentan algunas personas, es una manifestación más de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha la humanidad y le agrega valor”. Desde esta perspectiva, “no es la discapacidad lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino más bien las barreras debidas a la actitud y al entorno en esa sociedad” (Muñoz, 2007).

¹ En este informe se acusa de la permanencia de las actitudes y los valores negativos existentes en relación a las personas con discapacidad; los conocimientos inadecuados entre profesores/as y administradores/as escolares; la falta de atención a las necesidades específicas de las mujeres con discapacidad, la falta de accesibilidad física a la escuela y a materiales educativos; y, en resumen, la atención inadecuada a las necesidades de las personas con discapacidad en la educación como un todo.

1. La educación de las personas con discapacidad

Entre los derechos de las personas con discapacidad, el más relevante, como señala Kelly es el de la educación: “El derecho a la educación es el derecho más importante para los niños con discapacidad y al mismo tiempo, el que con más frecuencia se les deniega” (Kelly, 2002:136). Pese a ser un elemento esencial, la educación no siempre ha favorecido la inclusión y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, así se han construido sistemas paralelos de educación. De un lado “la escuela común, normal, diseñada y organizada según un marco cronológico, curricular, didáctico para la normalidad sienta, en consecuencia, las bases de una supuesta anormalidad”; y por otro lado, “la escuela especial [...] se hizo cargo de esa anormalidad, construyendo *identidades especiales* que [...] a sabiendas de que no existen, se empeñan en hacerlas existir” (Dubrovsky, s/f:3). Debemos superar el sistema paralelo de educación considerando que todo alumno es parte de un único sistema educativo. La simple integración, o colocación física del alumno con discapacidad en la escuela común, no asegura, en cambio, una adecuada atención a la diversidad sin discriminación y en igualdad de oportunidades. En este sentido hay que remarcar las diferencias existentes entre integración e inclusión; así, la integración estaría caracterizada por pedir concesiones a los sistemas, conseguir una inserción parcial y condicionada, por una adaptación de las personas con discapacidad a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes y por defender el derecho de las personas con discapacidad, mientras que en la inclusión la inserción es total e incondicionada; exige rupturas en los sistemas; la sociedad busca la forma de adaptarse para atender las necesidades de *todas* las personas, tengan o no tengan discapacidad y defiende el derecho de *todas* las personas, con y sin discapacidad (Porras, 2009:40).

Los niños y niñas con discapacidad siguen siendo víctimas de un planteamiento que favorece su segregación y marginación del sistema educativo. Así, por ejemplo, sólo el 2 por ciento de los niños con discapacidad de los países en desarrollo tienen acceso a un sistema educativo. Aún recibiendo educación, ésta suele ser en centros “especiales” segregados, en los cuales muchas veces no disfrutan de la misma gama de actividades académicas y lúdicas que los niños y niñas de escuelas generales, y no se atienden las necesidades de cada alumno de forma amplia o dedicada (Kelly, 2002:136). El objetivo común de la educación ha de ser que todo el alumnado aprenda y despliegue al máximo su potencial. Para ello “el sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de discriminación” (Dubrosky, s/f:9). En este sentido es imprescindible el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad y, más concretamente, el derecho a la educación inclusiva.

La educación inclusiva es un elemento indispensable del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pues ésta trata de evitar la exclusión de todos los educandos, incluidos aquellos con discapacidad (Muñoz, 2007). El documento de la última Conferencia Internacional de Educación de 2008, define la educación inclusiva como la que “tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En ese sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos” (Oficina Internacional de Educación, 2008:6).

El derecho a la educación inclusiva no sólo de las personas con discapacidad, sino de todas las personas, ha tenido un largo recorrido en los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos; desde las primeras menciones al derecho a la educación de las que se podía interpretar el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva, a la mención y reconocimiento expreso de ésta.

En el año 1948 se reconoce el derecho a la educación en el plano internacional con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por parte de la Asamblea de las Naciones Unidas. Once años después, el 20 de noviembre de 1959, esa misma Asamblea aprobó la Declaración Universal de los Derechos del Niño. En lo que se refiere a la educación, especifica que ésta debe implicar el “desarrollo físico, mental o moral” (Principio 9), añadiendo el objetivo de aportarle “una cultura general que le permita desarrollar sus aptitudes y su juicio crítico, su sentido de la responsabilidad moral y social” y los valores de “comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz, fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes” (Principio 25). En lo que respecta a los niños con discapacidad, dicha Declaración recoge la primera expresión de sus derechos en su 5º principio: “el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiera su caso particular” (López, 2009:162).

En 1960 se da un paso más con la aprobación por la Conferencia General de la UNESCO de la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, en la que se incorpora la accesibilidad al derecho a la educación. La aprobación en 1966 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales nos acerca aún más a la concepción que hoy se tiene del derecho a la educación inclusiva. Sin llegar a mencionarla específicamente, en el artículo 13 reconoce el derecho de todos a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria y, progresivamente, a la educación secundaria y superior. Además en las observaciones generales sobre este artículo aprobadas por el Consejo Económico y Social en 1999, se subraya que este derecho es un medio indispensable para realizar otros derechos y define también las características de la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2005). En 1989 la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño en la que se vuelve a reiterar el reconocimiento del derecho a la educación. Lo novedoso reside en que dedica un artículo a los niños con discapacidad.

La aprobación en 1990 por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, supone un hito en el reconocimiento de la Educación Para Todos como derecho. Además de señalar la importancia de la educación básica en el desarrollo humano y el derecho de todos los niños y niñas de recibirla, hace una mención especial a las personas con discapacidad: “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisa especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 200:75-76). En 1993 se da un paso más y la Asamblea General de la ONU aprueba las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. En éstas se subrayan las obligaciones de los Estados respecto a la educación de las personas con discapacidad: “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”. En 1994 se renueva el compromiso con la Educación para Todos, marcando un nuevo hito para la educación inclusiva con la aprobación de la Declaración de Salamanca en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. En ella se reconoce la “necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994:9). En 2000, el Foro Mundial sobre Educación valora los diez años de recorrido desde la aprobación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos reconociendo avances, pero también los compromisos incumplidos. Se adquieren nuevos compromisos y se reitera la necesidad de centrarse en el acceso a la educación y la inclusión de los alumnos y alumnas de entornos desaventajados y marginados, entre los que podríamos situar a aquellos con alguna discapacidad (UNESCO, 2000).

En 2006, el Comité de los Derechos del Niño aprueba la Observación General número 9, “Los derechos de los niños con discapacidad”, en la que se considera que la educación inclusiva es el objetivo de educar a los niños con discapacidad e indica que los Estados deberían prever la creación de escuelas con instalaciones adecuadas y apoyo individual para esas personas. Por último, ese mismo año, la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.

A continuación presentamos un análisis de diferentes instrumentos internacionales desde la perspectiva del derecho a la educación de las personas con discapacidad; a saber, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos del Niño. Para finalizar presentamos un análisis de la implementación del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en América Latina, fundamentado en los informes presentados por los Estados Partes de la Convención sobre los Derechos del Niño y las observaciones realizadas por el Comité al respecto.

2. Las personas con discapacidad en el plano internacional

Al mismo tiempo que se ha ido cambiando el modo de entender la discapacidad, también ha ido evolucionando la perspectiva en su abordaje en el plano internacional. Superando enfoques médicos o asistenciales, se ha avanzado en la conceptualización de la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos y de igualdad de oportunidades (Fernández, 2004). Pese a que los derechos de las personas con discapacidad están reconocidos en diversos documentos internacionales, lo realmente importante es garantizar el ejercicio de esos derechos en condiciones de igualdad; para ello se debe erradicar toda forma de discriminación directa o indirecta. Es necesario eliminar todas las barreras existentes para el disfrute de los derechos humanos, ya sea mediante la igualdad material o formal, la no discriminación o la acción positiva.

En el ordenamiento jurídico internacional se ha transitado de una situación de negación de derechos, en la que la persona con discapacidad es objeto de asistencia, a otra en la que esos derechos se reconocen y la persona con discapacidad es sujeto de derechos humanos. Este reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad se ha hecho bien mediante la interpretación de instrumentos de carácter general, o bien por el establecimiento de instrumentos o cláusulas específicas. En torno a la interpretación de instrumentos de carácter general, De Lorenzo afirma que “los tratados internacionales de derechos humanos pretenden establecer estándares internacionales, aplicables a todos los seres humanos o a grupos específicos [...]. Por tanto, los tratados de derechos humanos pueden ser empleados también para evaluar la situación específica de los derechos estipulados de modo general [...] cuando se trate de su reconocimiento o ejercicio por parte de las personas con discapacidad” (De Lorenzo, 2007:182).

Todos esos tratados internacionales de derechos humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos) protegen los derechos de las personas con discapacidad y su no discriminación; pero esto no garantiza la integración social de estas personas, por lo que es necesaria la intervención mediante la acción o discriminación positiva (Durán, 2004). Además de la interpretación de los instrumentos de carácter general, se está dando un nuevo proceso en la evolución de los derechos fundamentales: la especificación de los derechos para colectivos que se encuentran en una situación de desventaja social. Estos instrumentos específicos, más que para reconocer nuevos derechos diferenciados, se articulan para garantizar el efectivo

ejercicio de los derechos fundamentales a esos colectivos (Campoy, 2004).

Todos estos instrumentos inspiran “valores que ya están incorporados a nuestras normas y reglas, pero no siempre a nuestros esquemas mentales y a nuestras conductas” (De Lorenzo, 2007:44), pues, como ya hemos señalado antes, además de reconocer en diversos instrumentos internacionales los derechos de las personas con discapacidad, lo realmente importante es garantizar su ejercicio. En ese sentido “la educación es un elemento esencial para favorecer la integración social de las personas con discapacidad” (De Lorenzo, 2007:74).

2.1. La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad

Los Estados de América Latina han demostrado un doble compromiso con los derechos de las personas con discapacidad, por lo menos en lo referente a derecho internacional. Además de haber ratificado los diferentes instrumentos en los que se recogen, directa o indirectamente, los derechos de las personas con discapacidad y el derecho de éstas a la educación, estos Estados aprobaron una convención propia sobre discapacidad siete años antes de que se aprobará en la Asamblea General de la ONU la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad fue adoptada en Ciudad de Guatemala el 7 de junio de 1999 durante el 29º período ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, y entró en vigor el 14 de septiembre de 2001. Con la aprobación de esta Convención, el Sistema Interamericano de Derechos Humanos se convirtió en el primer sistema en el mundo en adoptar un tratado internacional dedicado específicamente a los derechos de las personas con discapacidad.

Al inicio de la Convención los Estados Partes reafirman que “las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas; y que estos derechos [...] dimanar de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todo ser humano”. Asimismo se comprometen a “eliminar la discriminación, en todas sus formas y manifestaciones, contra las personas con discapacidad”. Los objetivos de la Convención vienen recogidos en el artículo 2 y son “la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad”. Para ello, los Estados Partes se comprometen a tomar una serie de medidas de las que no hacen una especificación concreta. En el texto de la Convención se hacen varias referencias a la educación, así en el artículo 3, los Estados se comprometen a tomar, entre otras, las medidas de carácter educativo “necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad”. También se comprometen a tomar medidas para eliminar la discriminación y promover la integración en la prestación de la educación y para facilitar el acceso a ésta. Cabe destacar que una de las áreas de trabajo prioritarias que se mencionan en el citado artículo es la educación.

Si bien se menciona una y otra vez la palabra integración, no se hace ninguna mención expresa al derecho a la educación de las personas con discapacidad, ni a la inclusión educativa, ni en general a la inclusión social. Aún así, podemos considerar un avance en la materia la adopción de esta Convención que pone de manifiesto el interés creciente por los derechos de las personas con discapacidad en la Región. Todos los países de América Latina han firmado y ratificado esta Convención, excepto Honduras y Cuba. Ningún Estado hizo reserva alguna a la Convención Interamericana y todos los Estados Partes la firmaron el 8 de junio de 1999. El primer Estado en ratificarla fue Costa Rica el 8 de diciembre de 1999 y el último fue

República Dominicana el 28 de diciembre de 2006.

Tabla 1: Fecha de firma, ratificación y puesta en depósito de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad por los países de América Latina

	Firma	Ratificación	Deposito
Argentina	08/06/1999	28/09/2000	10/01/2001
Bolivia	08/06/1999	27/02/2003	30/05/2003
Brasil	08/06/1999	17/07/2001	15/08/2001
Chile	08/06/1999	04/12/2001	26/02/2002
Colombia	08/06/1999	04/12/2003	11/02/2004
Costa Rica	08/06/1999	08/12/1999	08/02/2000
Cuba	No es miembro de la OEA		
Ecuador	08/06/1999	01/03/2004	18/02/2004
El Salvador	08/06/1999	15/01/2002	08/03/2002
Guatemala	08/06/1999	08/08/2002	28/01/2003
Honduras	--	--	--
México	08/06/1999	06/12/2000	25/01/2001
Nicaragua	08/06/1999	15/07/2002	25/11/2002
Panamá	08/06/1999	24/01/2001	16/02/2001
Paraguay	08/06/1999	28/06/2002	22/10/2002
Perú	08/06/1999	10/07/2001	30/08/2001
República Dominicana	08/06/1999	28/12/2006	05/02/2007
Uruguay	08/06/1999	24/05/2001	20/07/2001
Venezuela	08/06/1999	06/06/2006	28/09/2006

Al margen de este tratado internacional, los diferentes países de la Región han recogido en sus Constituciones, además del derecho a la educación, alguna mención expresa a este derecho con relación a las personas con discapacidad. En el estudio realizado por Cortina (2009) se señala la existencia de “bastante disparidad” en la forma de tratar este tema, ya que en la mayoría de los casos se encuentra subsumido en el marco del derecho a la educación, en general, y su mención a la no discriminación. Los casos de Perú y Brasil se destacan por su mejor reconocimiento de este derecho a la educación de personas con discapacidad. El resto de los países es más ambiguo en este reconocimiento.

2.2. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El 13 de diciembre de 2006 la Asamblea General de la ONU aprobó por consenso la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo; y entraron en vigor el 3 de mayo de 2008. La Convención fue fruto de trabajo, debate y consulta desde que, en diciembre de 2001, México propusiera a la Asamblea General de la ONU el establecimiento de un Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integrada para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. En él participaron de diferentes maneras gobiernos, ONGs, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones de la sociedad civil, expertos en la materia, etc.

Esta nueva Convención garantiza el ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y, aunque no reconoce ningún derecho nuevo, deja regulado que todas las personas con discapacidad deben tener acceso a los mismos derechos que disfrutaban el resto de los seres humanos.

El propósito que marcan los Estados Partes con esta Convención es “promover y asegurar el goce pleno y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” y se comprometen a ello. La Convención centra la mirada tanto en la persona con discapacidad como en su entorno y en la sociedad en general, reconociendo que la discapacidad “es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencia y las barreras a la actitud y al entorno que evitan su participación [...] en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En ese sentido, se hacen varias alusiones a lo largo de la Convención a la accesibilidad y a la eliminación de barreras de todo tipo, que impiden el ejercicio práctico de los derechos humanos. La accesibilidad, la no discriminación la inclusión y la igualdad de oportunidades forman parte entre otros de los principios generales de la Convención, recogidos en el artículo 3.

La Convención dedica su artículo 24 a la educación de las personas con discapacidad que dice textualmente 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”. Este objetivo, supone, como se señala en este artículo, el reconocimiento del derecho a la educación de este colectivo y se afirma que para hacerlo efectivo los Estados Partes deberán asegurar un sistema educativo inclusivo. En el mismo artículo se enuncian una serie de medidas de cara a hacer efectivo este derecho: contra la exclusión, para favorecer la accesibilidad, para la realización de ajustes razonables, sobre medidas de apoyo, sobre lenguaje y modos de comunicación, sobre educación primaria, secundaria y superior, etc. Asimismo se pide a los Estados Partes que adopten las medidas pertinentes de cara a brindar “a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad”.

Mediante la Convención se crea un Comité de las Personas con Discapacidad, al que los Estados Partes deberán presentar informes cada cuatro años, dando cuenta de los medidas y acciones llevadas a cabo para implementar los derechos de las personas con discapacidad, de cara al cumplimiento de la citada Convención.

Todos los Estados de América Latina, excepto Venezuela, firmaron la Convención entre marzo y agosto de 2007. El Salvador formuló una reserva en el momento de la firma, afirmando que firmaba la Convención en la medida en que sus disposiciones se entendían sin perjuicio o violación de las disposiciones de cualquiera de los preceptos, principios y normas consagrados en su Constitución. Las ratificaciones llegaron a lo largo de 2007, 2008 y 2009 con la excepción de Colombia, Costa Rica y Venezuela, que siguen sin ratificarla. Asimismo, el Protocolo Facultativo fue firmado desde marzo de 2007 por todos los Estados Parte, excepto Colombia, Cuba, Uruguay y Venezuela que todavía no lo han hecho. Dicho Protocolo ha sido ratificado por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana desde agosto de 2007².

2 Secretaría de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/countries.asp?id=578>.

Tabla 2: Fecha de firma, ratificación de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo en los países de América Latina

	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad		Protocolo Facultativo	
	Firma	Ratificación	Firma	Ratificación
Argentina	30/03/2007	02/09/2008	30/03/2007	02/09/2008
Bolivia	13/08/2007	16/11/2009	13/08/2007	16/11/2009
Brasil	30/03/2007	01/08/2008	30/03/2007	01/08/2008
Colombia	30/03/2007	--	--	--
Costa Rica	30/03/2008	--	30/03/2008	--
Cuba	26/04/2007	06/09/2007	--	--
Chile	30/03/2007	29/07/2008	30/03/2007	29/07/2008
Ecuador	30/03/2007	03/04/2008	30/03/2007	03/04/2008
El Salvador	30/03/2007	14/12/2007	30/03/2007	14/12/2007
Guatemala	30/03/2007	07/04/2009	30/03/2007	07/04/2009
Honduras	30/03/2007	14/04/2008	23/08/2007	16/08/2010
México	30/03/2007	17/12/2007	30/03/2007	17/12/2007
Nicaragua	30/03/2007	07/12/2007	21/10/2008	02/02/2010
Panamá	30/03/2007	07/08/2007	30/03/2007	07/08/2007
Paraguay	30/03/2007	03/09/2008	30/03/2007	03/09/2008
Perú	30/07/2007	30/01/2008	30/03/2007	30/01/2008
República Dominicana	30/03/2007	18/08/2009	30/03/2007	18/08/2009
Uruguay	03/04/2007	11/02/2009	--	--
Venezuela	--	--	--	--

2.3. La Convención sobre los Derechos del Niño y los códigos de la niñez

Como sabemos, la Convención sobre los Derechos del Niño es anterior en el tiempo a los dos tratados que hemos reseñado en los dos epígrafes anteriores. No obstante, nos referimos a la misma por ser el marco desde el que vamos a analizar las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño en América Latina. La Convención fue adoptada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. Dicha Convención fue el primer instrumento vinculante del derecho internacional que se ocupaba de los derechos de los niños, aunque ya habían adoptado declaraciones sobre los derechos del niño la Sociedad de Naciones en 1924 y las Naciones Unidas en 1959. Entre los 54 artículos de la Convención son tres los que, de una manera u otra, influyen en el derecho a la educación de los niños y las niñas con discapacidad: por una parte, los artículos 28 (sobre el derecho a la educación), y 29 (objetivos de la educación) y, por otra, el artículo 23 (derechos del niño y niña con discapacidad), que señala la obligación de los Estados Partes de reconocer el derecho a disfrutar de una vida plena y participativa, a recibir cuidados y atención a sus necesidades especiales, facilitando el acceso efectivo a la educación y otros servicios sociales, culturales y espirituales para lograr su integración social y promover la cooperación internacional para mejorar las experiencias en este ámbito; teniendo en cuenta las necesidades de los países en desarrollo. Además, su artículo 2 (sobre la no discriminación) pide que los Estados Partes garanticen a todo niño o niña con discapacidad el disfrute de todos los derechos recogidos en la Convención.

Un informe de febrero de 1996 del Comité sobre los Derechos del Niño para la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a Minorías, señala la preocupación del Comité por el hecho de que haya niños y niñas con discapacidad que no tienen suficiente acceso a la educación, visto el escaso número de niñas y niños con discapacidad matriculados en las escuelas. Así, el Comité pide que se tomen medidas para la adecuada integración y participación activa de estos niños y niñas en la sociedad (Hodgkin y Newell, 2004).

Para hacer frente al incumplimiento del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, el Comité de los Derechos del Niño aboga por la consecución de sistemas educativos integradores y una educación inclusiva, según la Observación General número 9 de 2006. Para ello el Comité entiende que es necesario “que se adopten todas las medidas necesarias para integrar a los niños con discapacidad en el sistema general de educación”; siendo “la educación de las personas con discapacidad [...] parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar” (Hodgkin y Newell, 2004:357). Citando los compromisos suscritos durante la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de Copenhague (1995), se hace hincapié en “la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad, en condiciones de integración y teniendo plenamente en cuenta las diferencias y situaciones individuales” (Hodgkin y Newell, 2004:358).

El artículo 28 de la Convención reconoce el derecho de todo niño y niña a la educación, subrayando que este derecho debe ejercerse en condiciones de igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta la discriminación que padecen numerosos niños y niñas, entre ellos aquellos con alguna discapacidad. El Comité de los Derechos del Niño identifica varios colectivos de niños y niñas que sufren discriminación en la educación; entre los que se citan los niños y niñas con discapacidad. Al respecto, se dice lo siguiente: “todo niño impedido, sea cual fuere la gravedad de su discapacidad, tiene derecho a una educación que maximice su potencial [...] Además, la educación del niño impedido debe tener como objetivo su integración social [...] Esto significa que, en lo que cabe, debe recibir enseñanza en escuelas ordinarias, junto con niños sin discapacidad” (Hodgkin y Newell, 2004:451). En dicho artículo se reconoce también el derecho a la educación gratuita, obligatoria y accesible (obligatorio para la enseñanza primaria y de aplicación progresiva en la secundaria y superior).

Y por último, el artículo 29 de la Convención establece los objetivos de la educación, es decir hacia donde deberá estar encaminada. En relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad, destaca el objetivo de “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (artículo 29, párrafo 1.a). Tal y como se reconoce en el manual de aplicación de la convención, este objetivo “depende en gran parte de la generalización de la educación, sobre la base de la igualdad de oportunidades” (Hodgkin y Newell, 2004:474); también para los alumnos y alumnas con alguna discapacidad. Este texto cita como otro aspecto de vital importancia para la consecución de este objetivo “la adopción de medidas especiales para la educación del niño impedido o con dificultades de aprendizaje” (Hodgkin y Newell, 2004:474). El Comité recuerda, haciendo alusión a la Observación General número 1 de 2001, que “el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociendo el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias” (Hodgkin y Newell, 2004:475). El sistema escolar es el que se tiene que adaptar a éstas y no al contrario.

En el caso de América Latina todos los países firmaron y ratificaron la Convención sobre los Derechos del Niño en un periodo muy corto. En lo que respecta a la educación de las personas con discapacidad, cabe destacar que ningún estado hizo reserva alguna de los artículos relacionados con discapacidad y educación (artículos 23, 28 y 29 de la Convención). Por lo tanto, parece haber una cierta sintonía entre los Estados Partes en este ámbito; por lo menos a nivel teórico.

Por otra parte, los códigos de la niñez se han configurado como una especie de Convención en miniatura, razón por la cual estos textos legales también recogen los derechos de las personas con discapacidad. La primera cuestión llamativa es que existen varios códigos que utilizan un lenguaje “políticamente no correcto” cuando se refieren a este colectivo. Son los casos de Honduras o Perú que hablan permanentemente de “niños discapacitados”, o el de Panamá que ni siquiera utiliza la discapacidad como un adjetivo, sino “discapacitado”, definiendo los tipos de discapacidad posibles; finalmente Venezuela se refiere a “los niños y adolescentes con necesidades especiales”; Uruguay, en cambio, se refiere a los niños con “capacidad diferente”. No obstante, la tendencia general es mantener que se trata de atender las necesidades educativas y sociales de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, dentro de los marcos internacionales y las constituciones propias de cada país, donde rige el principio de no discriminación, dignidad, igualdad y calidad de vida.

En general, los códigos reconocen el derecho a recibir cuidados y atención especial en condiciones de igualdad. Se reconoce que este tratamiento tiene que correr a cargo del Estado, aunque algunos códigos matizan este tema, indicando que “los padres que asuman la atención integral de un hijo discapacitado recibirán una prestación social del Estado”, como lo hace Colombia. En un sentido más estricto, Honduras explicita que “la atención de los niños discapacitados le corresponde prioritariamente a la familia y complementaria y subsidiariamente al Estado”, indicando los deberes del Estado que tienen que “asegurar el acceso efectivo” a la educación. No obstante, predomina en todos los códigos la obligación del Estado de garantizar los derechos reconocidos a las personas con discapacidad, como ocurre en los casos de Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Perú y Venezuela que, de manera explícita, hacen mención a esta obligación. Otros códigos, en cambio, hacen una referencia más general, como sucede con los de Bolivia, Costa Rica, Panamá, Paraguay y Uruguay.

Con respecto al derecho a la educación existen planteamientos diferentes entre los países que hacen una mención explícita a la inclusión, otros a la integración y, finalmente, a la educación especial. En este sentido, Ecuador apuesta por el derecho a una educación inclusiva en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad, bajo la perspectiva de un desarrollo integral de la personalidad. Colombia y Honduras tienen un planteamiento más integrador, aunque teniendo derecho a la educación gratuita en entidades especializadas. Pero, en general, la mayoría de los países se refieren a la atención desde una perspectiva de una “educación especial” adecuada, como ocurre en Colombia, El Salvador, Guatemala, México (que promueve el fomento de “centros educativos especiales”), Paraguay o Venezuela. En cambio, Costa Rica insiste en la educación especial tanto para las personas con un “potencial intelectual superior al normal o con algún grado de discapacidad”, al igual que Uruguay para los niños y adolescentes con capacidad diferente. En algunos casos, además de plantear el objetivo de la integración social se refuerza el acceso al trabajo, como ocurre en El Salvador, cuyo objetivo es lograr la integración laboral, o Guatemala que menciona expresamente que “al adolescente con discapacidad se le asegura trabajo protegido”.

3. Derechos de las personas con discapacidad y educación

En el último epígrafe hemos mencionado que son tres los artículos de la Convención que, de una manera o de otra, tienen que ver con el derecho a la educación de las personas con discapacidad: 23 (el niño con discapacidad), 28 (la educación) y 29 (objetivos de la educación); además del artículo 2 (la no discriminación) y los principios generales de la misma. A continuación presentamos el análisis de las políticas implementadas y medidas tomadas por los Estados Partes para hacer efectivos esos derechos. Para

ello hemos tomado como base los informes periódicos que los Estados mandan al Comité de los Derechos del Niño y las recomendaciones formuladas por éste. Debido a cuestiones de espacio, nos limitaremos a exponer, a grandes rasgos, la evolución que se ha vivido en los países latinoamericanos con respecto al derecho a la educación de las personas discapacitadas. Con este objetivo hemos analizado los informes clasificando la información en base a las menciones que se hacen sobre el derecho a la no discriminación, los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y el derecho a la educación³.

No obstante, y antes de presentar nuestro análisis, sería necesario tener en consideración la situación de marginalidad en la que todavía viven muchas personas con discapacidad en América Latina (Groce y Gannotti, 2006). En este sentido, no podemos olvidar la relación existente entre pobreza y discapacidad y el estigma social que muchos grupos han sufrido y sufren debido a diferentes tipos de discapacidad. También es de resaltar que las mujeres con discapacidad sufren una doble discriminación al igual que ocurre con los pueblos originarios. La institucionalización tampoco ha resuelto las situaciones de estas personas que, frecuentemente, son objeto de maltrato. A ello tendríamos que sumar que muchos países no reconocen derechos civiles a las personas con discapacidad, si bien, la reciente aprobación de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, puede paliar todas las situaciones de discriminación en las que viven estas personas en la Región. En algunos casos, se está observando, en el ámbito de la educación, la apuesta por una educación inclusiva.

En el marco de este artículo, en el que planteamos las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño en el último decenio en tres ámbitos destacados (la no discriminación, los derechos de los niños con discapacidad y el derecho a la educación), no podemos ignorar que este análisis debe quedar enmarcado en la situación actual de las personas con discapacidad y educación en América Latina. En este sentido es de subrayar el trabajo dirigido por Samaniego (2009) que recoge los indicadores de contexto, sociales, educativos y familiares para conocer la situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en cada uno de los países de América Latina. Asimismo destacan las propuestas llevadas a cabo en este ámbito. Es de señalar que Argentina, Uruguay y Chile son los países con mejores indicadores educativos vinculados con los aspectos sociales, si bien este progreso no alcanza a la población más pobre. La situación del resto de países varía según los indicadores utilizados, también otros países de la Región caminan por la senda de la inclusión educativa (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana), aunque la cobertura no sea total ni se cuente con los recursos necesarios.

3.1. No discriminación

Por lo que respecta a la no discriminación de la infancia con capacidades diferentes, podemos apreciar una evolución positiva en el reconocimiento legal de este principio en todos los informes. No obstante, en la práctica, dicha evolución no es, en general, tan significativa. El reconocimiento constitucional genérico de la no discriminación, se ha ido especificando en diferentes códigos, leyes y decretos; mencionando cada vez más a la infancia con discapacidad como colectivo específico⁴. Sin embargo el Comité, vista la insuficiencia

3 Los países de la Región han presentado los siguientes informes: Argentina (1993, 1999 y 2008); Bolivia (1992, 1997, 2002 y 2008); Brasil (2003 y 2007); Chile (1993, 1999 y 2005); Colombia (1993, 1998 y 2004); Costa Rica (1992, 1998 y 2003); Cuba (1995); Ecuador (1996, 2003 y 2008); El Salvador (1992, 2002 y 2008); Guatemala (1995, 1998, 2003 y 2008); Honduras (1993, 1997 y 2006); México (1992, 1998 y 2004); Nicaragua (1994, 1997, 2003 y 2008); Panamá (1995 y 2008); Paraguay (1993, 1996, 1998 y 2008); Perú (1992, 1998 y 2004); República Dominicana (1998 y 2007); Uruguay (1995 y 2006) y Venezuela (1997 y 2006).

4 Chile lo reconoce en el artículo 1 de la Constitución y en la Ley de integración social de las personas con discapacidad; Colombia en la Constitución y en el Código del Menor; Costa Rica en su Constitución; Cuba considera el respeto a la dignidad mandato legal de la más alta jerarquía legal; Ecuador en el artículo 23 de la Constitución y en el artículo 6 del Código de la Niñez; El Salvador en los artículos 3 y 36 de la Constitución, en el artículo 1 del Código del Menor, en los artículos 4, 7 y ss. de la Ley General de Educación, el artículo 349 del Código de la Familia y en la Ley de Equiparación de oportunidades para las Personas con Discapacidad; Guatemala en el artículo 4 de la Constitución y en el artículo 10 de la sección II del Código de la Niñez y la Juventud; Honduras en su Constitución y en el Decreto n° 131 de 1991; México en el artículo 1 de su Constitución renovada de 2002 y en el artículo.4

de las medidas adoptadas, no ha dejado de recomendar en sus observaciones sobre los informes presentados por los Estados Partes la toma de medidas y aplicación de estrategias para erradicar la discriminación contra los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

A continuación señalamos, país por país, la información aportada y las recomendaciones del Comité.

Argentina	No contempla explícitamente la discapacidad como motivo de discriminación en la información ofrecida en sus informes al Comité en lo referente al artículo 2 de la Convención.
Bolivia	El Comité muestra su preocupación por el predominio y la persistencia de la discriminación de los niños, niñas y adolescentes con alguna discapacidad, tanto en el caso del segundo como del tercer y último informe. Recomienda que se tomen medidas.
Brasil	Omite la discapacidad en lo referente al mismo artículo segundo.
Colombia	Si bien aseguró haber prohibido la discriminación en su tercer y último informe, el Comité ha alertado por la continuidad de la discriminación hacia este colectivo y ha recomendado la toma de medidas.
Costa Rica	En su tercer informe ha sido motivo de preocupación la prevalencia de condiciones de desigualdad que discriminan el acceso de dicha población a diferentes servicios.
Chile	Es motivo de preocupación por parte del Comité debido a las mismas causas. El Comité llega a afirmar, en lo referente al segundo informe, que el principio de la no discriminación no se aplica a los niños con discapacidad.
Ecuador	Es el propio Estado el que reconoce esa discriminación en sus informes (en su cuarto informe la sigue reconociendo, especialmente en el sistema educativo), a la vez que explica diferentes medidas para hacerle frente.
El Salvador	Hace gala de los avances producidos a nivel legislativo (excepto en el tercer y cuarto informe), pero informe tras informe el Comité alerta de la persistencia de la discriminación y recomienda la intensificación de las actividades para eliminarla.
Guatemala	El Comité afirma que el principio de la no discriminación no se aplica a este colectivo (observaciones al segundo informe).
Honduras	Después de tres informes, el Comité sigue alertando de la persistencia de la discriminación y recomendando la toma de medidas al respecto.
México	Recibe la misma alerta en su tercer informe sobre la persistencia de la discriminación, así como recomendaciones sobre la toma de medidas al respecto.
Nicaragua	En su primer, segundo y tercer informe recibe la recomendación sobre la persistencia de la discriminación, así como la toma de medidas al respecto.

de su ley reglamentaria; Nicaragua en la Constitución y en el Código de la Niñez y la Adolescencia; Panamá en los artículos 19 y 20 de la Constitución y artículos 489 y 585 del Código de la Familia; Paraguay en los artículos 45 y 47 de la Constitución y en el artículo 3 del Código del Menor; Perú en el artículo 2 de la Constitución, artículo 4 del Código del Niño y Adolescente, y en el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (2002-2010); República Dominicana en su texto Constitucional, en la Ley 14-94 y en la Ley nº 136-03; Uruguay en el artículo 8 de la Constitución y en el artículo 14 del Código de la Niñez y la Adolescencia; y, por último, Venezuela, en los artículos 19 y 21 de su nueva Constitución y en el artículo 3 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente. Argentina, Bolivia y Brasil siguen sin contemplarlo de manera específica.

Panamá	Recibe parecidas recomendaciones que México y Nicaragua.
Paraguay	Es recriminado en las observaciones del Comité a su primer informe por no tener en cuenta este principio en las medidas legislativas. Dicho Estado llega a reconocer esta realidad en su tercer informe.
Perú	Si bien reivindica desde su primer informe la igualdad de derechos en los informes da cuenta de una serie de medidas para aplicar ese principio, y el comité muestra su preocupación por la persistencia de la discriminación y recomienda redoblar esfuerzos en este sentido.
República Dominicana	El Comité recomienda redoblar esfuerzos ante la persistencia de la discriminación.
Uruguay	El Comité recomienda redoblar esfuerzos ante la persistencia de la discriminación.
Venezuela	Si bien tampoco lo ha conseguido todo y tienen mucho que andar, llama la atención el segundo informe presentado ante el Comité. En las observaciones del Comité, éste admite progresos significativos en la materia, si bien pide más información al respecto.

Parece que a nivel legislativo ha habido avances significativos. Partiendo del reconocimiento constitucional genérico de la no discriminación, éste se ha ido especificando en diferentes códigos, leyes y decretos; mencionando cada vez más a la infancia con discapacidad como colectivo específico. Aún así, informe tras informe se repiten los motivos de preocupación y las mismas recomendaciones. Aunque se reconozcan algunos avances, sobre todo en lo referente al marco legislativo e institucional. La conclusión a la que tenemos que llegar es que el principio de la no discriminación sigue sin llevarse a la práctica para los niños, niñas y adolescentes con capacidades diferentes. En este sentido, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Relator Especial de Naciones Unidas por el Derecho a la Educación y el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL), denunciaron, en noviembre de 2009, ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos las violaciones al derecho a la educación que sufre este colectivo en temas como la discriminación, la falta de la adaptación de las escuelas necesaria y material didáctico, así como la escasa preparación del profesorado. Así, se estima que, en Bolivia, más del 75 por ciento de los niños y niñas con discapacidad no recibe ningún tipo de educación y en México la escolaridad de este colectivo es de solamente de 3,8 años (CLADE, CEJIL y Muñoz, 2009).

3.2. Derechos de la infancia con discapacidad

En lo que respecta a los derechos de la infancia y adolescencia con discapacidad, los Estados han ido definiendo en los informes diferentes legislaciones, instituciones, programas, planes y estrategias de atención a este colectivo, de cara a hacer cumplir los derechos que les corresponden. Si bien todos los Estados reconocen el derecho a la educación de las personas con discapacidad y hablan de integración escolar y de la incorporación de la educación especial al sistema educativo general, solamente El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela, que llama la atención por hacerlo en su texto constitucional, contemplan de manera específica la inclusión de estos niños, más allá de la simple integración. Por su parte, Cuba, en el único informe presentado ante el Comité de los Derechos del Niño, defiende el mantenimiento de la educación especial a la vez de fomentar la integración en la escuela ordinaria. Lo justifica por ser una vía válida para la posterior integración social y productiva de este colectivo. El Comité no hace ninguna objeción al respecto y alaba los esfuerzos del gobierno cubano. Esta postura reabre el

debate sobre la idoneidad o no de la aplicación de la inclusión en todos los casos de discapacidad. Como bien ha señalado el Comité en más de una ocasión, siempre debe primar el interés superior del niño, así las recomendaciones a los Estados Partes son las siguientes:

Argentina	Vuelve a hacer una amplia exposición de su batería legislativa aunque sigue recabando la preocupación por parte del Comité. Éste pide más información en las observaciones realizadas al segundo informe, petición que, en parte, se ve cumplida en el tercer informe del Estado.
Bolivia	Ofrece diferentes datos estadísticos y hace gala de la legislación referente a la temática. Aún así el Comité pide más información y muestra su preocupación por la falta de asistencia pública y una política de integración para este colectivo (observaciones al tercer informe).
Brasil	En el único informe que éste ha presentado, el Comité reconoce avances en la materia aunque siga mostrando su preocupación por las condiciones de vida del colectivo, la falta de integración y los prejuicios existentes.
Colombia	Lleva un proceso parecido al chileno en el que el Comité destaca una y otra vez la falta de recursos.
Costa Rica	El Comité reconoce avances tanto a nivel legislativo como en el de programas, si bien, en las observaciones sobre el tercer informe del Estado Parte, muestra su preocupación por lo poco que se beneficia de estos progresos la población económicamente más desfavorecida y rural; y recomienda seguir ampliando y reforzando políticas y programas al respecto.
Cuba	Llama la atención el carácter integral y comunitario de las políticas puestas en marcha para garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Así el Comité, en sus observaciones, se hace eco de la importancia que el Estado concede a la prestación de atención a los discapacitados y las medidas prioritarias adoptadas al respecto.
Chile	El Estado va respondiendo a las recomendaciones del Comité, pero sin llegar a lo exigido. Así a la recomendación sobre el primer informe de garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, responde en el segundo informe con variada legislación, datos estadísticos e información sobre diferentes programas. Ante la valoración de insuficiente por parte del Comité (insuficiencia proyectos, falta de recursos...), Chile vuelve a dar información sobre sus políticas y programas; los cuales el Comité vuelve a valorar como insuficientes.
Ecuador	Da cuenta de la creación de leyes, instituciones y programas o planes, así como de datos estadísticos sobre la materia en sus tres informes, aunque el Comité pide más información ampliada y sigue preocupado por la discriminación (observaciones del Comité al segundo informe del Estado Parte).
El Salvador	Recomendaciones muy similares a las recibidas por Ecuador.
Guatemala	Recomendaciones muy similares a las recibidas por Ecuador. El Comité insiste en la necesidad de la asignación de más recursos.
Honduras	El Comité pide dotación de mayores recursos. Después de tres informes y distintas leyes, códigos, políticas y planes el Comité sigue preocupado por la situación y subraya la falta de infraestructura, personal, instituciones, políticas y programas gubernamentales en la materia.

México	El Comité insiste en la necesidad de recabar datos.
Nicaragua	Detalla diferentes medidas de cara a la puesta en práctica de los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, si bien el Comité, en las recomendaciones al tercer informe del Estado, sigue preocupado por la situación general de éstos y recomienda tener en cuenta las Normas Uniformes ⁵ .
Panamá	Pese a los datos e informaciones ofrecidas por el Estado en sus dos informes (sobre todo a nivel legislativo e institucional), el Comité pide más información al respecto haciendo hincapié en la integración escolar (observaciones al segundo informe) así como se preocupa por la insuficiente asignación presupuestaria (observaciones al primer informe).
Paraguay	El Comité va más allá y señala la inexistencia de programas y servicios específicos para este sector de la infancia y adolescencia, y la escasez de recursos y personal.
Perú	En las observaciones hechas por el Comité a los tres informes llama la atención la persistencia y la intensificación de la insuficiencia presupuestaria y las diferencias en el acceso a los servicios. Desde las observaciones realizadas al primer informe, el Comité se muestra preocupado por las severas medidas presupuestarias adoptadas por el ejecutivo dentro de la reorganización de la política económica del país y por la desventaja de los grupos vulnerables (entre ellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad) en el acceso a los servicios. Esta preocupación se mantiene en lo referente al segundo informe, y ya en el tercero se alerta de la disminución del presupuesto que en los anteriores informes causaba alarma.
República Dominicana	Da cuenta de la creación y puesta en marcha de varias instituciones y programas y el Comité recomienda tener en cuenta la observación número 9 y las Normas Uniformes.
Uruguay	Se le recomienda también tener en cuenta las Normas Uniformes, además de subrayar la falta de información y de recursos en las observaciones del Comité a los dos informes presentados por el Estado.
Venezuela	Su segundo informe es un paso cualitativo al anterior, y después de la amplia exposición por parte del Estado (legislación, políticas, instituciones, programas, datos estadísticos, etc.), el Comité destaca como positiva la numerosa legislación adoptada y sobre todo la Ley Orgánica para las personas con discapacidad o necesidades especiales (2007). Aún así pide más datos y recomienda llevar a efecto las Normas Uniformes.

Como muestran los informes analizados, desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, se ha progresado, sobre todo, en el reconocimiento legal y práctico de los derechos de la infancia y adolescencia con discapacidad en América Latina. No obstante, el Comité ha ido repitiendo una serie de recomendaciones muy similares para todos los Estados en las diferentes observaciones a los informes: necesidad de aumentar asignaciones presupuestarias, recopilar datos, realizar campañas de sensibilización, asignar recursos, promover la integración en el sistema escolar regular, etc. y, sobre todo, realizar más esfuerzos para el ejercicio práctico de los derechos y eliminar la discriminación. Al igual que en lo referente al principio de no discriminación se ha avanzado más en la construcción de un marco o andamiaje legal e institucional que en el reconocimiento práctico de los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, salvo algunas excepciones que no sin dificultades van dando pasos firmes en ese camino.

5 Se refiere a las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones, mediante Resolución 46/96, de 20 de diciembre de 1993 (publicada en el documento A/RES/48/96, de 4/3/94). En el apartado relativo a los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad (mayormente referido al artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño), el Comité recomienda a la mayoría de los Estados Partes de la Región que tengan en cuenta estas Normas Uniformes.

3.3. Derecho a la educación

El derecho a la educación es recogido por un amplio abanico de textos constitucionales, leyes, códigos, decretos y planes. El Comité ha llamado especialmente la atención a Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Honduras, México, Panamá y Paraguay por el gran número de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que continúan sin escolarizar en su territorio o por el limitado acceso a la educación. En este apartado nos referimos al derecho a la educación en relación con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Argentina	En los tres informes presentados da cuenta de sus avances en legislación, políticas, programas, e información estadística sobre la temática. Aún así el Comité muestra su preocupación por el limitado acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y recomienda la dotación de más recursos.
Bolivia	En los informes se ven frustradas las intenciones del Estado en la materia, pese a reconocer desde su primer informe el derecho a la educación y reivindicar la educación obligatoria y el ciclo primario gratuito, el Comité alerta sobre la falta de información, la disparidad en el acceso y la no escolarización, las restricciones presupuestarias y las desigualdades económicas. Para el segundo informe el Comité hace una mención positiva de la Ley de Reforma Educativa, aunque vuelven a saltar las alarmas por las restricciones presupuestarias y las desigualdades económicas. En su tercer informe el Estado Boliviano reivindica la universalización de la educación primaria gratuita, aunque el Comité, en sus observaciones, se lamenta de la falta de recursos y señala como grandes dificultades la pobreza y el conflicto socio-político-económico que vive el país.
Brasil	Pese al reconocimiento constitucional y en el Estatuto del Niño de la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, gratuidad de la secundaria e incorporación de la educación especial en la educación general; el Comité muestra su preocupación por la desigualdad en el acceso a la educación y la mala calidad de ésta. Asimismo recomienda una mayor inversión y velar por que la educación primaria sea gratuita.
Colombia	En sus tres informes, menciona medidas legislativas, planes, programas y proyectos de cara a llevar a la práctica el derecho a la educación de la infancia y adolescencia con discapacidad. El Comité, no obstante, sigue preocupado por la marginación en el acceso a la educación (observaciones al primer informe) y por las insuficientes asignaciones presupuestarias (observaciones al tercer informe).
Costa Rica	Presenta medidas de diferente ámbito para cumplir con este derecho. Las observaciones del Comité al primer y segundo informe son bastante severas, criticando el reajuste económico en el país, la insuficiencia de recursos y las altas tasas de abandono, discrepancias en el acceso a la educación y el descenso de la calidad de ésta. No obstante, en el tercer informe toma nota de los progresos, aunque siga recomendando que continúen tomando medidas.
Cuba	En el único informe presentado ante el Comité, Cuba da cuenta de sus logros en la total universalización de la educación primaria, la enseñanza gratuita en todos los niveles y el amplio sistema de becas, así como en educación especial de los cuantiosos recursos destinados, del aumento de la cobertura, de la ampliación y diversificación de los servicios, de la organización de educación temprana y de la atención en escuelas especiales y primarias. En sus observaciones el Comité habla de avances históricos, aunque menciona también la falta de materiales y de servicios de calidad que tiene la isla.
Chile	El Estado menciona en sus informes el reconocimiento legal y constitucional de este derecho así como algún que otro programa para cumplir con él. En su segundo y tercer informes apuesta por la educación especial preferentemente en el sistema de educación regular, que es un paso cualitativo desde el primer informe. Pese a los posibles avances, al Comité le sigue preocupando el acceso insuficiente a la educación de los grupos vulnerables y recomienda el aumento de las asignaciones presupuestarias.

Ecuador	En el caso de Ecuador, por encima de los reconocimientos legislativos del derecho a la educación y de la incorporación de la Filosofía de Escuela para Todos en el segundo informe, el Comité menciona informe tras informes su preocupación por los ajustes presupuestarios y el bajo nivel de inversión.
Guatemala	Pese a los progresos realizados, sobre todo a nivel legislativo e institucional, la cobertura escolar sigue siendo escasa (así lo muestra el propio Estado en su segundo informe) y el Comité sigue recomendando en sus observaciones el aumento de las asignaciones presupuestarias para educación.
Honduras	Por encima de los reconocimientos legales del derecho a la educación, de las medidas puestas en marcha y del incremento del presupuesto; el Comité alerta de la insuficiencia de las medidas para aplicar el artículo 28 de la Convención (observaciones al primer informe) y de la falta de atención a las necesidades de los niños con discapacidad (observaciones al segundo informe). En su tercer informe el Estado aboga por la integración escolar de los niños que no presente problemas de alta dificultad.
México	En su segundo informe da cuenta de diferentes programas, así como de la creación de instituciones para trabajar en la materia y de la promulgación de diversa legislación. El Comité muestra su preocupación por la disparidad en el acceso y recomienda aumentar las asignaciones presupuestarias y medidas para garantizar una educación gratuita y de calidad, también para los más vulnerables (observaciones al segundo y tercer informes).
Nicaragua	No ofrece muchos datos, si bien menciona un programa de educación especial que no específica y reconoce problemas para la integración en aulas regulares; para lo que pone en marcha nuevas políticas y normativas (según afirma en el tercer informe).
Panamá	Pese a la puesta en marcha por parte de Panamá del Plan Nacional de Educación Inclusiva (segundo informe presentado), el Comité muestra su preocupación por la disparidad en el acceso a la educación y recomienda medidas para garantizar la aplicación del derecho a la educación también de los niños vulnerables (tanto en las observaciones realizadas al primero como al segundo de los informes).
Paraguay	Al igual que la mayoría de los Estados de la Región, recoge una serie de medidas legislativas más formales que prácticas. Aún así, en su tercer informe da cuenta de la creación de una Comisión Nacional de Educación Inclusiva, de la apuesta por la integración en escuelas comunes, de los diferentes modelos que se ofertan en educación especial y del Proyecto de Escuelas Inclusivas. Lamentablemente no ofrece suficientes datos para poder comprobar el alcance de toda esta iniciativa.
Perú	El Comité se muestra también muy preocupado en esta materia por la insuficiencia de los recursos y la disminución del presupuesto para educación, a pesar de las medidas legislativas, políticas e institucionales que el Estado ha implementado para cumplir con el derecho a la educación.
República Dominicana	Preocupación por la insuficiencia de la asignación presupuestaria y la repercusión de esta en el acceso y la calidad de la educación.
Uruguay	Preocupación por la insuficiencia de la asignación presupuestaria y la repercusión de esta en el acceso y la calidad de la educación.
Venezuela	Existe un antes y un después entre su primer y su segundo informe. Si ante su primer informe el Comité alertaba sobre las altas tasas de abandono escolar, de repetición y las desigualdades en el acceso a la educación; frente al segundo informe, el Comité admite un importante aumento de los recursos y evidentes progresos en la materia, aunque recomienda seguir redoblando esfuerzos (sobre todo en matriculación, fortaleciendo programas de primera infancia, reduciendo las tasas de abandono y promoviendo la calidad).

Esta pormenorizada presentación de observaciones quiere dar cuenta de la lentitud del proceso de implementación del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. A 20 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño se siguen violando estos derechos. Si bien se han producido avances, por lo general, cuesta vislumbrar si éstos han sido algo meramente formal y discursivo, o si han tenido repercusión en la práctica. Salta a la vista que la gran mayoría de los Estados de la Región han hecho suyo el discurso del Comité y lo han traducido en reformas legislativas, en la creación de diferentes instituciones y en el diseño de innumerables políticas, planes y programas. No obstante, no llega a verse claro el impacto real de toda esta batería de medidas. Sería ir demasiado lejos negar los progresos que se han dado en la Región, salvando las distancias de unos Estados a otros. Aunque en la práctica estos avances no hayan resultado suficientes, incluso hayan podido ser insuficientes o meramente anecdóticos en muchos casos; desde la aprobación de los diferentes instrumentos internacionales para la protección de los derechos de las personas con discapacidad, este colectivo cuenta con el reconocimiento de sus derechos; y más aún, con una herramienta práctica imprescindible para la reivindicar y exigir el cumplimiento práctico de estos derechos.

El peso de la lentitud no puede recaer solamente en las espaldas de gobiernos que, con mayor o menor acierto y con mayor o menor compromiso, echaron a andar el camino hacia el ejercicio práctico del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. No podemos obviar la situación política, económica y social que viven estos países. La deuda externa que acumulan la mayoría de los países latinoamericanos, las enormes desigualdades económicas y sociales y los conflictos políticos y armados que han vivido, y viven, aún muchos países de la Región, han condicionado la aplicación tanto del principio de la no discriminación, de los derechos de la infancia con discapacidad y del derecho a la educación, cómo señala en Comité en numerosas ocasiones en las observaciones sobre los informes presentados por los Estados Partes de la Convención. En general, el Comité recrimina la insuficiencia de asignación presupuestaria pública, tanto para la educación como para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, exceptuando algunos países como Venezuela o Cuba.

Esto no exime de responsabilidad a los Estados. La mayoría de ellos han sido cómplices de esa situación, como bien señalan las críticas constantes del Comité a los ajustes económicos fomentados en la mayoría de los Estados Latinoamericanos durante la época neoliberal de los años 90. La falta de inversión en educación y de recursos suficientes es una constante en el proceso de presentación de los informes de los Estados parte y de las recomendaciones del Comité a éstos. No es casualidad que el Comité tenga que encender sus alarmas una y otra vez sobre esta cuestión. Muchas veces las buenas intenciones, los discursos políticamente correctos y las legislaciones y políticas diseñadas con la vista puesta en el que dirá el Comité chocan con una realidad en la que la pobreza estructural de los países de la Región y la falta de voluntad y prioridad de la mayoría de los gobiernos limita el avance práctico en la materia.

Las conclusiones que cabría esperar de un estudio como el que hemos realizado son claras. Así, si bien a nivel normativo el progreso de los últimos años ha sido notorio en el ejercicio práctico del derecho a la educación de las personas con discapacidad, no ha habido, por lo general, grandes avances en la práctica. El reconocimiento legal de un derecho no tiene por que traer necesariamente el ejercicio práctico de éste, si no se diseñan y ponen en marcha políticas y estrategias comprometidas concretas, con la total determinación de transformar la realidad de vulneración de derechos que se vive en la Región, con la excepción de algunos países. Los avances que se den en la esfera de la educación de las personas con discapacidad, deben de ir acompañados de toda una transformación social, económica y política que revierta todas las deficiencias estructurales de fondo que impiden el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Además, no podemos olvidar que al ser los derechos humanos universales, indivisibles, interdependientes y estar interrelacionados, es necesario el cumplimiento de todos ellos para el goce de cualquiera de ellos. La brecha

existente entre el discurso legal y la situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad demanda atender la situación de exclusión en la que se encuentra la mayoría de personas de este colectivo.

Bibliografía

- CLADE, CEJIL y Muñoz, V. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, noviembre.
- Comité de los Derechos del Niño (2007). *Observación General n° 9. Los derechos de los niños con discapacidad, aprobada por el Comité de los Derechos del Niño, en su cuadragésimo tercero periodo de sesiones*. CRC/C/GC/9, de 27/02/2007.
- Cortina, M. J. (2009). Breve estudio comparativo sobre marcos nacionales e inclusión educativa de personas con discapacidad. En Samaniego, P. (Dir.) *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Madrid: Grupo Editorial CINCA, pp. 73-114.
- De Lorenzo, R. (2004). Propuestas sobre el futuro de las personas con discapacidad en el mundo”, en Campoy, I. (Ed.), *Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Madrid: Dykinson, pp. 205-222.
- De Lorenzo, R. (2007). *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubrovsky, S. (s/f). *Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario*, en http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf.
- Durán, A. (2004). Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad: una cuestión de derechos humanos, en Campoy, I. (Ed.): *Op. Cit.*, pp. 29-33.
- Fernández, A. (2004). Las respuestas a las necesidades de las personas con discapacidad al amparo del actual ordenamiento jurídico, en Campoy, I. (Ed.): *Op. Cit.*, pp. 223-232.
- Groce, N. y Gannotti, M. (2006). Marginados en la sociedad: los discapacitados en América Latina, en Yamin, A. E. (Coord.). *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina. Del invento a la herramienta*, México: Plaza y Valdés/IDRC International Development Research Centre, Ottawa, pp. 361-381.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (2004): *Manual de Aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: UNICEF.
- Kelly, U. (2002). “La discapacidad y los niños: la Convención sobre los Derechos del Niño”, en Guinn, G. y Degener, T., *Derechos Humanos y Discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. Ginebra & New York: Naciones Unidas, pp.131-154.
- López Torrijo, M. (2009). “El derecho a una educación (inclusiva) de las personas con discapacidad en las Declaraciones Internacionales”, en Berruezo, R. y Conejero, S. (Coord.): *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 161-170.
- Muñoz, V. (2006). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*, Vernor Muñoz. Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de Marzo de 2006, <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/108/95/PDF/G0710895.pdf?OpenElement>.
- Oficina Internacional de Educación (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.

- Pérez, L. C.: “Las demandas de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos humanos”, en Campoy, I. (Ed.) (2004). *Op. Cit.*, pp. 253-262.
- Porras, R. (2009). “Marco conceptual”, en Samaniego, P. (dir.): *Op. Cit.*, pp. 27-72.
- Samaniego, P. (2009). “Discapacidad y educación en Latinoamérica”, en Samaniego, P. (dir): *Op. Cit.*, pp. 171-322.
- Tomaševski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos*. París: UNESCO.
- Villalba, M. M. (1931). La educación de los niños anormales, en *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*, Tomo V, nº 1, Julio, p.120-141.