

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Derecho**

**Programa Andino de Derechos Humanos, PADH**

Maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica

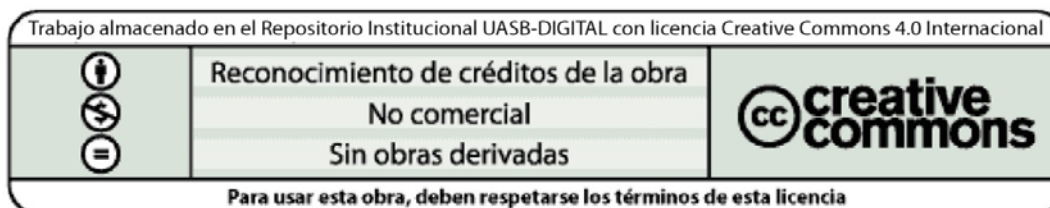
Mención en Litigio Estructural

**Estrategia para la justiciabilidad del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual entre 5 y 14 años en la ciudad de Quito**

Dubal Omar Trujillo Remache

Tutor: Carlos H. Poveda Moreno

Quito, 2018



## **Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis**

Yo, Dubal Omar Trujillo Remache, autor de la tesis intitulada *Estrategia para la justiciabilidad del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual entre 5 y 14 años en la ciudad de Quito*, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Derechos Humanos, con mención en Litigio Estratégico en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: Quito, 14 de mayo de 2018

Firma.

## Resumen

El presente trabajo de investigación parte de la premisa de que el derecho a la educación es un derecho humano y fundamental, cuyo carácter teleológico, es el desarrollo humano mediante la generación de capacidades de manera integral. Bajo esta perspectiva, se abordan los antecedentes y consagración del estándar internacional de la educación inclusiva, para señalar que es el modelo educativo que materializa en niños/as con discapacidad visual -e incluso de otro tipo- los propósitos y objetivos del derecho a la educación.

Sobre la base de lo dicho, se exponen el marco jurídico ecuatoriano respecto a la educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, la estructura del sistema nacional de educación en Ecuador y políticas implementadas para atender a estas personas, datos estadísticos cuantitativos de la educación de niños/as con discapacidad en Ecuador y de manera particular se aborda la educación de niños/as con discapacidad visual en el Distrito Metropolitano de Quito, incluyendo experiencias en la comunidad educativa de 2 estudiantes con discapacidad visual, de 3 padres de familia con hijos en tal condición e integrados en el Sistema Nacional de Educación y el punto de vista de 3 profesionales sobre el derecho a la educación de este segmento poblacional, a quienes se les realizó entrevistas en profundidad y semiestructuradas de manera individual en una única instancia. Finalmente, este trabajo plantea que la acción de protección es el mecanismo jurisdiccional efectivo para promover y proteger el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo; incluyendo la posibilidad de la creación de un precedente constitucional vinculante si su justiciabilidad subyace en un litigio estratégico integral o de alto impacto.

Palabras clave: Discapacidad visual, educación inclusiva, litigio estratégico, derechos humanos

La presente tesis de maestría marca el esfuerzo, dedicación y formación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, durante mis estudios de posgrado, fase en la que además de consolidar conocimientos adquirí la convicción de aportar con el fortalecimiento de valores que promuevan la dignidad en personas con discapacidad. En este sentido, el presente estudio está dedicado a promover el respeto y garantía del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual pudiendo extrapolar este espíritu en otras discapacidades a fin de que puedan adquirir los conocimientos y habilidades que necesitarán en un mundo cada vez más globalizado, para que estén preparados para cursar con éxito estudios superiores y, como ciudadanos responsables, participen activamente en la transformación de patrones culturales que los discrimina impidiendo su desarrollo humano y movilidad social.

Extiendo mis agradecimientos a la Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador, al Programa Andino de Derechos Humanos, sus docentes y personal administrativo por brindarme la oportunidad de formarme en la maestría en Derechos Humanos y Exigibilidad Estratégica con mención en litigio estructural.

Asimismo, agradezco a mi Tutor: Dr. Carlos Hernán Poveda Moreno, profesional del derecho y catedrático probo, quien me honró al aceptar el desafío de la elaboración del presente estudio incluyendo su impecable asesoramiento y voto de confianza para su culminación.

Adicionalmente, agradezco a toda persona que en algún momento y en toda ocasión de mi existir contribuyó para hacer posible este nivel académico que me ha dado las herramientas necesarias para aportar en la sociedad y forjarme un mejor proyecto de vida.

Finalmente, y el más importante, mi incuantificable gratitud a mis padres y hermanos por el apoyo incondicional y entorno afectivo que han permitido mi desarrollo integral y de manera especial a Dios por dosificar con la suficiente fortaleza a mi espíritu y con la sabiduría necesaria para superar mis aspiraciones y esperar el tiempo perfecto.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	8
Capítulo primero Derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad visual .....	10
1.1. Definición del derecho a la educación .....	10
1.1.1. Características del derecho a la educación .....	14
1.1.2. El derecho a la educación para niños/as con discapacidad .....	17
1.2. Educación inclusiva .....	22
1.2.1. Marco normativo del derecho a la educación para personas con discapacidad en un sistema inclusivo .....	29
1.2.1.1. Marco de protección internacional .....	30
1.2.1.2. Estándares de cumplimiento en el derecho a la educación de personas con discapacidad .....	35
1.2.3. Obligaciones internacionales del Estado .....	39
1.3. Marco de protección nacional .....	47
1.3.1. Marco constitucional .....	47
1.3.2. Marco de normativa secundaria .....	49
1.3.3. Políticas públicas: Modelo educativo de inclusión .....	53
Capítulo segundo Situación actual del derecho a la educación de los niños/as con discapacidad visual en la ciudad de Quito .....	56
2.1. Dimensión general de la demanda de educación inclusiva para niños/as con discapacidad visual en Ecuador .....	56
2.1.1. Estructura del sistema nacional de educación .....	56
2.2. Personas con discapacidad registradas en el Ecuador .....	57
2.3. Demanda total de población con discapacidad en el nivel de Educación General Básica .....	58
2.3.1. Población con discapacidad visual en edad escolar proyectada .....	59
2.4. Análisis cuantitativo de la educación de niños/as con discapacidad visual ....	61
2.4.1. Oferta educativa .....	61
2.4.1.1. Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI) .....	61
2.4.1.2. Instituciones educativas .....	63

2.5. Demanda real de educación de estudiantes con discapacidad.....	64
2.5.1. Demanda insatisfecha proyectada.....	65
2.5.2. Cobertura de la oferta educativa .....	65
2.6. Demanda real de educación de estudiantes con discapacidad visual .....	66
2.6.1. Demanda insatisfecha proyectada de educación para estudiantes con discapacidad visual.....	67
2.6.2. Cobertura de la oferta educativa para estudiantes con discapacidad visual.	67
2.8. Análisis cualitativo de los testimonios de niños/as con discapacidad visual y padres de familia .....	69
2.8.1. Las experiencias.....	70
2.9. Nivel de cumplimiento de los estándares de educación inclusiva para niños/as (con discapacidad visual) en la ciudad de Quito.....	82
Capítulo tercero Propuesta de justiciabilidad estratégica del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual.....	85
3.1. Concepto y alcance de la justiciabilidad estratégica.....	85
3.1.1. Criterios para la determinación de la acción jurídica a implementar .....	89
3.1.2. Delimitación de los principales componentes jurídicos de la acción: legitimación activa y pasiva, determinación de los hechos violatorios, procedimiento.....	93
3.2. Argumentación e interpretación del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo .....	100
3.3. Conceptualización y alcance del litigio estratégico.....	104
Conclusiones y recomendaciones .....	112
Bibliografía .....	116
Anexos .....	124
Anexo 1: Información Ministerio de Educación.....	124
Anexo 2: Información INEC.....	125

## Introducción

Históricamente el marco jurídico y patrones culturales se han centrado en concebir y atender a la niñez y adolescencia como una categoría de personas que deben ser protegidas más que como sujetos de derechos. Sin embargo, si con el decurrir histórico la fuerza normativa que los reconoce como titulares de derechos ha tenido grandes avances, aún mantiene una deuda pendiente en quienes tienen discapacidad, pese al *corpus iuris* que los protege de forma general y de manera específica en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, el presente trabajo académico busca llamar la atención y correspondiente responsabilidad estatal, social y familiar acerca del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo, modelo educativo que supera las barreras hacia el aprendizaje y permite la realización de los objetivos de la educación.

Bajo esta premisa, el objetivo general que orientó este proceso investigativo fue: aportar una propuesta de justiciabilidad que contribuya al ejercicio pleno del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual entre 5 y 14 años, para el cumplimiento del estándar internacional de educación inclusiva en la ciudad de Quito, en el año 2015.

El enfoque de análisis en el desarrollo del presente estudio fue el de derechos humanos, con el fin de promover una atención prioritaria a grupos discriminados y la concreción real de los derechos mediante la adopción de políticas públicas que los materialicen en su integralidad.

La metodología del presente trabajo es de carácter cuantitativo-cualitativo, puesto que busca, establecer cómo opera el derecho a la educación de los niños/as con discapacidad visual, en el contexto de educación inclusiva. Para el efecto, el estudio se basó en información obtenida de fuentes primarias y secundarias de estudios relacionados con el tema, refiriéndose en este último aspecto a libros, revistas, doctrina, sentencias y jurisprudencia, instrumentos internacionales de derechos humanos y normativa nacional para luego a nivel de fuentes primarias, recolectar información mediante técnicas como la entrevista estructurada y la observación participante.

Con los criterios señalados, el primer capítulo de investigación parte de la premisa de que el derecho a la educación es un derecho humano y fundamental



respaldado por instrumentos internacionales de carácter general y sectorial. De ahí que, se abordan los antecedentes y consagración del estándar internacional del derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo, para dar cuenta que es obligación del Ecuador cumplir con este compromiso internacional a través de su legislación nacional y diseño e implementación de política pública que lo haga efectivo.

El segundo capítulo aborda la estructura del sistema nacional de educación en Ecuador; además, se realiza un análisis descriptivo de las instituciones que acogen a niñas y niños con discapacidad, la oferta y demanda en el nivel de Educación General Básico, a nivel país y de manera particular se analiza la educación de las niñas y niños con discapacidad visual en el Distrito Metropolitano de Quito. Este análisis, se lo enriquece con entrevistas en profundidad y semiestructuradas realizadas en única instancia, a dos estudiantes con discapacidad visual, tres padres de familia y el punto de vista de tres profesionales del derecho.

El tercer capítulo plantea que la acción de protección es el mecanismo jurisdiccional efectivo para promover y proteger el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo; incluyendo la posibilidad de la creación de un precedente constitucional vinculante si su justiciabilidad subyace en un litigio estratégico integral o de alto impacto.

Finalmente, la investigación concluye que el derecho a la educación permite acceder a otros derechos humanos y que tiene un rol preponderante en la promoción de la dignidad de las personas y generación de cambios en el mundo, derecho que logra sus objetivos en personas con discapacidad incluyendo niños/as con discapacidad visual mediante la implementación de un sistema de educación inclusivo, que nuestro marco jurídico nacional no guarda correspondencia con el estándar internacional que garantiza este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades y, que la acción de protección apoyado en un litigio estratégico integral o de alto impacto, constituye el mecanismo jurisdiccional efectivo para asegurarlo; logrando incluso, un precedente constitucional, que promueva reformas legales y la adopción de medidas por parte del Estado, para cumplir con esta obligación internacional asumida el 3 de abril de 2008, cuando se ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

## **Capítulo primero**

### **Derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad visual**

Los niños/as con discapacidad visual en su calidad de titulares de derechos deben gozar del derecho a la educación logrando los objetivos y propósitos que persigue el mismo. En tal sentido, se expondrá un marco conceptual que permita la comprensión de su alcance general para concatenarlo con el estándar de educación inclusiva reconocido finalmente sin ambigüedades en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Para fortalecer lo dicho, se analizan las obligaciones que tiene un Estado frente a la Comunidad Internacional por el hecho de haber suscrito y ratificado la convención que protege a este colectivo con el ánimo de suscitar en la persona lectora la reflexión de que nuestro marco normativo nacional y políticas adoptadas no guardan correspondencia con el objetivo de la plena inclusión.

#### **1.1. Definición del derecho a la educación**

El derecho internacional de los derechos humanos considera a la educación como un medio para acceder a otros derechos humanos. En este sentido, permite reducir la pobreza y desigualdades, el ejercicio de una libertad responsable y, en definitiva, constituye el derecho que tiene un rol preponderante en la promoción de la dignidad de las personas y generación de cambios en el mundo. Por esta razón, previo a analizar lo que implica el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual y el paradigma educativo que faculta su efectividad en condiciones de igualdad, se precisa plasmar algunas definiciones generales atribuidas en lo referente a este derecho a fin de comprender su alcance jurídico.

Para empezar, se puede vislumbrar una perspectiva cultural sobre la educación cuando Huepa sostiene que “La educación es el proceso por el cual las sociedades humanas a lo largo de la historia han perpetuado sus saberes, costumbres, hábitos,

normas, etc., es decir, ha existido educación siempre que han existido sociedades humanas”.<sup>1</sup>

Desde una óptica economicista, “la educación y la formación se consideran, [...] como una forma de inversión que producirá beneficios futuros en la forma de mayores ingresos, tanto a nivel individual como para los países”,<sup>2</sup> surgiendo por tanto según Maturana “la negación del otro bajo el eufemismo: mercado de la libre y sana competencia”.<sup>3</sup>

No obstante, existe también una visión social acerca de la educación, que “significa, en primer lugar, ratificarla como un derecho humano fundamental. [...] En segundo lugar implica una finalidad que no guarda relación prioritaria con el crecimiento económico, sino con objetivos de desarrollo humano y social en donde lo económico es un factor más, pero sin el carácter dominante que tiene actualmente”.<sup>4</sup>

Mediante las definiciones expuestas, se percibe que la educación erige las prácticas sociales en diversos contextos, genera riqueza individual e incrementa la actividad productiva de un país, pero, sobre todo, Su verdadero sentido radica en que se trata de un derecho humano y fundamental cuyo carácter teleológico es el desarrollo humano mediante la generación de capacidades de manera integral y en consecuencia mejorar los aspectos de la vida en comunidad.

Jo Walker señala que “el derecho a la educación fue reconocido universalmente como un derecho humano en la Declaración Universal de los Derechos Humanos [...] en 1948”.<sup>5</sup> Al respecto, Antonio Marlasca López, parafraseando a Norberto Bobbio, manifiesta que esta declaración “constituye, vía consensus, la única posible fundamentación válida de los derechos humanos”,<sup>6</sup> de modo que, resulta inequívoco que las disposiciones y principios generales que lo transversalizan, al considerar a la

---

<sup>1</sup> Johanna Maritza Huepa Salcedo, “Derecho a la educación de niños y niñas colombianos/as en situación de refugio en Ecuador a partir del principio de igualdad y no discriminación” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2008), 7.

<sup>2</sup> Alberto Montero Soler, "Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación", *Educación XXI: Revista científica de la UNED*, No. 9 (2006): 20.

<sup>3</sup> Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política*, 10a. ed., (Santiago de Chile: Dolmen Ensayo, 2001), 6.

<sup>4</sup> Mario Aguilar y Rebeca Bize, *Pedagogía de la intencionalidad: Educando para una conciencia activa*, (Santiago de Chile: Virtual ediciones, 2010), 96.

<sup>5</sup> Jo Walker, *Igualdad de derechos igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*, (Johannesburgo: Handicap International, s. f.), 12.

<sup>6</sup> Antonio Marlasca López, “Fundamentación filosófica de los derechos humanos”, *Revista Filosofía Universidad Costa Rica*, XXXVI (1998): 571.

persona su destinatario final atendiendo al valor inherente de la dignidad, no continuaren potenciándose a posteriori en los diferentes instrumentos y tratados internacionales atendiendo a las diferencias y exigencias de los individuos cuyas peculiaridades no fueron incorporadas en las categorías prohibidas de discriminación en este instrumento internacional, conforme se desprende del párrafo 1 del artículo 2 del instrumento en mención cuando en forma taxativa se señala que “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.<sup>7</sup>

Ahora bien, con el fin de suscitar reflexión sobre el derecho a la educación, es necesario aludir y desarrollar brevemente el concepto de dignidad, el cual es definido por J. Roberto Sanz Ponce y Ángela Serrano Sarmiento como “el valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y voluntad y con la capacidad de decidir, cambiar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio racional demostrado en su racionalidad, además de poseer la capacidad trascendente de co-crear”.<sup>8</sup>

De otra parte, con una perspectiva normativa atendiendo al objeto de protección del enunciado dignidad, la Corte Constitucional de Colombia la ha definido desde esta arista de la cual se desprenden 3 lineamientos a saber:

(i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).<sup>9</sup>

Pues bien, si razonamos lo que implica la dignidad, advertiremos que naturalmente es una cualidad intrínseca de la persona que si es respetada y potenciada constituye el acicate del desarrollo humano o de capacidades, suscitando efectos

---

<sup>7</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Declaración Universal de Derechos Humanos”, A/RES/3/217, 10 de diciembre de 1948, art. 2.

<sup>8</sup> J. Roberto Sanz Ponce y Ángela Serrano Sarmiento, “El desarrollo de capacidades en la educación: Una cuestión de justicia social”, *Sinéctica 46: Revista electrónica de educación*, (2015): 3.

<sup>9</sup> Corte Constitucional de Colombia, *Sentencia T-881/02: Principio de dignidad humana-naturaleza*, (Bogotá: Corte Constitucional de Colombia, 2002), párr. 16.

positivos como elegir, mejorar y defender el proyecto de vida, respeto consigo mismo y con los demás, y, “las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana”.<sup>10</sup>

Para sustentar y profundizar en lo afirmado respecto al desarrollo de capacidades, es imprescindible aludir a la definición actualizada del PNUD sobre lo que implica el desarrollo humano, citada por Sergio Tezanos Vázquez y Ainoa Quiñones Montellano, que puntualiza lo siguiente:

El desarrollo humano es un proceso de expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un Planeta compartido. Por lo tanto, las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente.<sup>11</sup>

Llegados a este punto, podremos comprender el alcance de los objetivos de la educación reconocidos en el párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, los cuales son desarrollados en los posteriores instrumentos internacionales de derechos humanos de carácter general y sectorial, de los cuales compete analizar el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC), tratado internacional que promueve y protege el derecho a la educación de manera general en su artículo 13 y que ha sido interpretado por mecanismos autorizados en materia de derechos humanos que han ampliado su contenido y establecido las obligaciones de los Estados y violaciones por su incumplimiento bien sea por acción u omisión cuando estos lo han ratificado.

Sin ir más lejos y con el marco referencial expuesto se citan a continuación los párrafos que integran la definición del derecho a la educación, establecido en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la

---

<sup>10</sup> Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Trad. Por Mercedes Vaiejo Gómez, (París: UNESCO, 1999), 26.

<sup>11</sup> Sergio Tezanos Vázquez y Ainoa Quiñones Montellano, “Desarrollo humano”, en Sergio Tezanos Vázquez y otros, *Desarrollo humano, pobreza y desigualdades: Manuales sobre cooperación y desarrollo*, (Santander: Universidad de Cantabria, 2013), 37.

amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.<sup>12</sup>

### **1.1.1. Características del derecho a la educación**

El derecho internacional de los derechos humanos ha previsto mecanismos autorizados para supervisar la aplicación y desarrollar el contenido de los tratados internacionales de los cuales emergen. De ahí que, con respecto al derecho a la educación, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ha señalado que “el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de

---

<sup>12</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales”, A/RES/21/2200, 16 de diciembre de 1966, art. 13.

todos los derechos humanos”<sup>13</sup> y que, “es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”.<sup>14</sup>

Así pues, la interpretación autorizada del Comité emplaza a reflexionar que el derecho a la educación transversaliza todos los derechos humanos porque constituye el eje de su realización plena y eficaz. Por ello, Ligia Bolívar sostiene que:

Se trata de un derecho con un componente civil y político, ya que apunta al disfrute de las libertades fundamentales. Tiene un componente económico, en la medida en que contribuye a la elevación de la calidad de vida. Abarca una dimensión social, en la medida en que su objeto incluye elementos indispensables para la vida en sociedad. Y finalmente, comprende un incuestionable contenido cultural, en cuanto vehículo para el desarrollo del reconocimiento de la identidad colectiva. [E incluso, afirma] que la educación como derecho también guarda relación con los llamados derechos de solidaridad o derechos de los pueblos, como la paz, el desarrollo y el medio ambiente sano, ya que para el disfrute de éstos la educación resulta un componente indispensable.<sup>15</sup>

Resulta evidente entonces que la educación desde la perspectiva de los derechos humanos es la herramienta que permite el conocimiento, apropiación y reconocimiento de la gama de derechos por lo que , como lo propone Latapí, “no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; quien carece de ella en su infancia y juventud queda por lo mismo excluido de la sociedad, expuesto a la pobreza y relegado en comparación con los demás ciudadanos”.<sup>16</sup> De ahí que, el marco normativo general del derecho a la educación ha sido desarrollado en su contenido, estableciéndose estándares mínimos que deben cumplirse a nivel mundial, con el fin de impedir interpretaciones limitadas o regresivas que procuren justificar limitaciones o retrocesos inadmisibles.

En este orden de ideas,” la Observación General No. 13 del CDESC, en cuanto interpretación autorizada del PIDESC,<sup>17</sup> ha establecido en su párrafo sexto, cuatro características esenciales e interrelacionadas con respecto al derecho a recibir educación en todas sus formas y niveles a saber:

---

<sup>13</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de Derechos económicos, sociales y culturales, “Observación general N° 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)”, E/C.12/1999/4, 10 de mayo de 1999, párr. 2.

<sup>14</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de derechos económicos, sociales y culturales, “Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)”, E/C.12/1999/10, 8 de diciembre de 1999, párr. 1.

<sup>15</sup> Ligia Bolívar, “El derecho a la educación”, *Revista IIDH*, Vol. 52 (2010): 193.

<sup>16</sup> Pablo Latapí Sarre, “El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad, y relevancia para la política educativa”, *Revista mejicana de investigación educativa* 14, No. 40 (enero-marzo 2009): 258.

<sup>17</sup> Bolívar, “El derecho a la educación”, 198.

- a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.;
- b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
- i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación).
  - ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).
  - iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.
- c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13);
- d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.<sup>18</sup>

Estas características interrelacionadas del derecho a la educación constituyen dentro del marco internacional común, el núcleo esencial, el cual se traduce en indicadores y obligaciones gubernamentales para que la educación se vuelva asequible, accesible, aceptable y adaptable; resaltando además, que este contenido esencial del derecho a la educación es complementado con recomendaciones sobre las mejores prácticas desarrolladas y aplicadas a nivel mundial a la luz de la normativa en derechos humanos para la superación de problemas y disminución de brechas.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de derechos económicos, sociales y culturales, “Observación general N° 13: El derecho a la educación”, párr. 6.

<sup>19</sup> Katarina Tomasevski, “Educación: Indicadores del derecho a la educación”, *Revista IIDH*, Vol. 40 (2004): 344.



Lo anterior, confirma que el derecho internacional de los derechos humanos se decanta, por la doctrina de la teoría absoluta del contenido esencial, según la cual, este “representa una parte del contenido total del derecho fundamental, su núcleo duro”,<sup>20</sup> el cual está “compuesto por elementos mínimos no negociables que se interrelacionan e interactúan entre ellos”,<sup>21</sup> dejándose la zona de contorno del derecho a disposición del “legislador, aunque no de modo completamente discrecional”.<sup>22</sup>

En fin, para esclarecer aún más la idea del contenido esencial, cabe citar lo expuesto por el Tribunal constitucional español, el cual ha señalado que:

Contenido esencial [es] aquella parte del contenido de un derecho sin la cual éste pierde su peculiaridad, o, dicho de otro modo, lo que hace que sea reconocible como derecho perteneciente a un determinado tipo. Es también aquella parte del contenido que es ineludiblemente necesaria para que el derecho permita a su titular la satisfacción de aquellos intereses para cuya consecución el derecho se otorga.<sup>23</sup>

Lo expuesto da cuenta que las 4As del derecho a la educación impone una fuerte responsabilidad a los estados que han ratificado el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y otros tratados internacionales que lo regulan, de suerte que, su núcleo duro no se debe reducir al punto de desnaturalizarlo para lo que es concebido prima facie u objetivos que persigue, toda vez que “cuando el derecho queda sometido a limitaciones que lo hacen impracticable, lo dificultan más allá de lo razonable o lo despojan de la necesaria protección”,<sup>24</sup> se incurre en una alteración de su contenido esencial.

### **1.1.2. El derecho a la educación para niños/as con discapacidad**

Si ponemos la mirada en los informes elaborados desde los órganos creados en virtud de los tratados, las organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales, es posible extraer que los compromisos adquiridos por los estados

---

<sup>20</sup> Pedro Serna Bermúdez y Fernando M. Toller, *La interpretación constitucional de los derechos fundamentales: Una alternativa a los conflictos de derechos*, (Buenos Aires: La Ley, 2000), 46.

<sup>21</sup> Gonzalo Reyes Pesántez, “Políticas públicas con enfoque de derechos humanos, para la educación básica en el Ecuador: Fundamentación conceptual y metodológica” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2009), 14.

<sup>22</sup> Serna y Toller, *La interpretación constitucional de los derechos fundamentales*, 46.

<sup>23</sup> Luis López Guerra, *Las sentencias básicas del tribunal constitucional*, (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1998), 87.

<sup>24</sup> Serna y Toller, *La interpretación constitucional de los derechos fundamentales*, 49.

en las declaraciones programáticas y tratados internacionales de derechos humanos en lo que respecta al derecho a la educación de personas con discapacidad no alcanzan la cobertura que en ellos se propugna. Entre las razones que pueden formularse, destacan la discrepancia entre la legislación y los recursos destinados para tal fin, la divergencia de cifras oficiales, la falta de desagregación que la discapacidad encierra, la escasa supervisión pública, la insuficiente articulación desde los espacios académicos y sociedad civil para promover su exigibilidad, los estereotipos y prejuicios negativos persistentes con respecto a las personas con discapacidad derivados de los modelos de su atención, la carente participación de las personas con discapacidad y sus padres para exponer o demandar sus necesidades; factores que notoriamente inciden en un diagnóstico poco confiable sobre su educación, en la elaboración de políticas y una medición de indicadores que no reflejan sus necesidades particulares atendiendo a su heterogeneidad. Lo dicho, puede ser ilustrado con los cuestionamientos y afirmación que plantea Carlos Skliar en su análisis al informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades realizado en el 2007 por Vernor Muñoz, Relator Especial del Derecho a la Educación, en virtud de que en la investigación del Relator no se logró determinar la verdadera magnitud del problema sobre el derecho a la educación de este colectivo ante la insuficiente información obtenida. Las interrogantes y aseveración presentadas son las siguientes:

¿cuántas personas con discapacidad podrían estar en el sistema educativo y no lo están?, ¿dónde están esos niños, esas niñas, esos jóvenes con discapacidad que no están en ninguna institución conocida?, ¿cuántas personas con discapacidad están en el sistema educativo?, ¿y cómo les va, es decir, qué pasa con su educación?, ¿en qué medida ha habido una deserción de esta población al no encontrar singularidades pedagógicas adecuadas para ellos en las instituciones comunes, no especiales? Esto es especialmente grave en África y en América Latina, pero no deja de ser preocupante en otros continentes.<sup>25</sup>

La panorámica desplegada respecto del derecho a la educación de las personas con discapacidad refleja la incapacidad de los mecanismos formales, institucionales y jurisdiccionales para garantizarles el reconocimiento pleno y eficaz de su condición humana. Por eso, para lograr efectividad en el reconocimiento y realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad es menester comprender con

---

<sup>25</sup> Carlos Skliar, "Texto de debate: De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad", *Política y Sociedad: Revistas científicas complutenses*, Vol. 47, Núm. 1 (2010): 154.

claridad el concepto genérico que enmarca a quienes se sitúan en esta condición y la clasificación que esta encierra.

Así pues, en el literal E del preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (en adelante CDPD) se reconoce que “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.<sup>26</sup>

Dicho de otro modo, el concepto acogido por la CDPD consagra que la discapacidad no se deriva solo en un diagnóstico biomédico de anomalías, sino que resulta de una compleja relación entre las personas con deficiencias con una experiencia cultural que no se compromete en incluir a la diferencia y una estructura social discapacitante que no ha considerado la especificidad de las necesidades para generarles igualdad de oportunidades a las personas que se enmarcan a la definición.

La CDPD reconoce a las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales; al respecto, a efectos de facilitar brevemente la comprensión de estas categorías, Christian Chuquillangui Oleas señala que:

D. Física: Deficiencia que se manifiesta en el desempeño motor de brazos y/o de las piernas.

D. Sensorial: Deficiencia que se manifiesta a nivel de los sentidos, donde los más comunes son las visuales y auditivas.

D. Psíquica: Dado como la falta y ausencia permanente de comportamientos adaptativos (ejemplo: Paranoia, Esquizofrenia, Depresión Bipolar, Psicosis Orgánica, etc.).

D. Mental: Deficiencia intelectual por debajo de la media más la carencia de habilidades adaptativas, como lo son las habilidades sociales y de comunicación, la autonomía en cada esfera comportamental (familiar, académicos, trabajo, grupos), autonomía, etc.<sup>27</sup>

Por otra parte, si bien se pueden realizar acciones de carácter general para atender, promover y proteger el derecho a la educación de personas con discapacidad, es indispensable conocer y reconocer hacia qué categoría de deficiencias va dirigidas las acciones y uso de herramientas para satisfacer sus necesidades educativas especiales con el objeto de lograr un mayor impacto. De ahí que, conviene analizar

---

<sup>26</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, A/RES/61/106, 13 de diciembre de 2006.

<sup>27</sup> Christian Chuquillangui Oleas, “Manual para la inserción laboral de personas con discapacidad”, (tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología, 2007), 17-8.

rápidamente la deficiencia sensorial de tipo visual y herramientas que posibilitan su progreso y participación; previo a desarrollar en el siguiente título el modelo educativo que permite en mayor medida la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad en general.

Para empezar, en términos generales, respecto al funcionamiento anormal de la visión, se deriva la ceguera y baja visión, en función del grado de afectación de la agudeza y/o campo visual, refiriéndose en el primer caso a la capacidad de distinguir figuras y formas desde una distancia específica y en el segundo, a la capacidad de percibir objetos en un Angulo determinado.<sup>2829</sup>

Enseguida, conviene someramente aludir que más allá de promover el derecho a la educación de personas con discapacidad a través de la derogación y promulgación de normas, eliminación de barreras arquitectónicas y culturales, formulación de estrategias pedagógicas, preparación y predisposición de las autoridades y comunidad educativa, para el caso particular de quienes adolecen de deficiencias visuales, es imprescindible además de efectuar acciones específicas con el objeto de lograr un mayor impacto, la difusión del acceso y uso de herramientas y tecnologías asistivas y de tipo estándar para generar igualdad de condiciones o aproximarse a las mismas en el disfrute y ejercicio pleno de este derecho.

En este orden de ideas, las personas con deficiencia visual al enfrentar barreras de acceso y uso de la información en el ámbito de la educación, los sitúa en condición de personas con discapacidad visual. Ante esto, el altruismo de pocos individuos y el esfuerzo de este colectivo por reducir la brecha que les causó la imprenta y la

---

<sup>28</sup> Yanira d la Cadena Sáenz y María Isabel Gavilanes, “Integración / inclusión de las Personas con Discapacidad Física, Auditiva y Visual, a nivel de pre-grado en las Universidades de Quito” (tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología, 2006), 20.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, 20-1, “Se consideran ciegas a las personas cuyo campo visual se reduce a 10 grados o menos a partir de los 180 grados normales según el trastorno sea visual o periférico y la agudeza visual sea igual o inferior a 6 sobre 60, es decir, que la persona con discapacidad visual debe ubicarse a 6 metros para poder observar algo que una persona con visión normal lo puede realizar a 60 metros de distancia.

La ceguera total corresponde a la ausencia de resto visual o la presencia de un resto visual no funcional. La persona no percibe luz y si la percibe no puede localizar su procedencia.

El déficit visual hace referencia a la posesión de algún resto visual. Aquí se puede encontrar 2 tipos:

1. Pérdida de agudeza cuando la capacidad de identificar visualmente detalles está seriamente disminuido.

2. Pérdida de campo cuando no se percibe la totalidad del campo visual.

- pérdida de la visión central, no es posible observar la parte central del campo visual lo que conlleva a una pérdida de la agudeza en el resto del campo.

- pérdida de la visión periférica se percibe solo la zona central”

revolución de la sociedad de la información, dieron paso a la tecnología de apoyo para permitirles interactuar en actividades y campos de la cotidianidad.

Es así, que “el término *Tiflotecnología*, del griego Tiflo (ciego), se incorpora al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en 2008, donde se define como el ‘estudio de la adaptación de procedimientos y técnicas para su utilización por los ciegos’”.<sup>30</sup>

En sentido más amplio, la *Tiflotecnología* es definida como “la tecnología aplicada a la discapacidad visual [...] entendiendo por ella el conjunto de conocimientos, técnicas y recursos de los que se valen las personas ciegas y deficientes visuales para utilizar correctamente la tecnología estándar”.<sup>31</sup>

Una vez expuesto el concepto inusual de *Tiflotecnología* en el lenguaje común, su aplicación en el ámbito educativo debe contextualizarse atendiendo al tipo de deficiencia visual sea esta baja visión o ceguera total. Lo anterior, porque el acceso y uso de estas tecnologías asistivas, en las que se incluyen metodologías y técnicas específicas necesarias para que el educando adquiriera conocimientos y desarrollo de habilidades, implican elevados costes, pero necesarios para lograr los objetivos del derecho a la educación analizados anteriormente.

Finalmente, se enuncian a modo de ilustración pensando únicamente en el ámbito educativo, dejando la pauta para quien desee investigar su funcionamiento puesto que no es motivo de la presente investigación, las siguientes herramientas *tiflotecnológicas*, bien sean dispositivos o programas, tales como: revisores o lectores de pantalla, sintetizadores de voz, magnificadores de pantalla y ampliadores electro ópticos, escáner y programas de reconocimiento óptico de caracteres, anotadores electrónico parlantes, líneas braille, impresoras braille y audio libros en formatos digitales comprimidos y DAISY.

---

<sup>30</sup> Xavier Doménech Riera, “Historia de la *Tiflotecnología* en España”, <<http://www.nosolousabilidad.com/articulos/tiflotecnologia.htm>>, Consulta: 30 de agosto de 2016.

<sup>31</sup> Antonio Bermúdez Cabra y otros, “Tecnologías específicas para personas ciegas y deficientes visuales”, en *Tecnología y discapacidad visual: Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*, (Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2004), 197.

## 1.2. Educación inclusiva

Previo a describir el alcance de la educación inclusiva, es necesario definir los términos que lo componen. En este sentido, Carlos Parra Dussan sostiene que la educación es “la construcción del conocimiento individual a partir de la incorporación e internalización de las pautas culturales”<sup>32</sup> y de cara a la inclusión, Carlos Skliar señala que su origen “está en la raíz latina de la expresión in-clausere, es decir, enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio”.<sup>33</sup>

Si ponemos atención en forma aislada a cada uno de los constructos que integran el concepto de educación inclusiva, con certeza surgirán una serie de interpretaciones y acciones que no lograrán los propósitos y objetivos del derecho a la educación previstos en el marco jurídico internacional, particularmente para aquellos grupos que requieren de servicios y apoyos adicionales en función de sus necesidades educativas especiales.

Advertido lo anterior y antes de desarrollar lo que implica la educación inclusiva, se podría decir que esta tiene por precursor la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia, de la cual surgió la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), luego de diagnosticar que era necesario una visión ampliada de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y que la Declaración Universal de Derechos Humanos no fue suficiente para dar cobertura universal del derecho a la educación especialmente para aquellos grupos históricamente marginados.<sup>34</sup>

Partiendo de ese diagnóstico, empiezan a germinar las primeras ideas orientadoras sobre la educación inclusiva en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994, en la que se aprobaron la Declaración de Salamanca de

---

<sup>32</sup> Carlos Parra Dussan, “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”, *ISEES: Revista de inclusión social y equidad en la educación superior*, No. 8 (2010): 81.

<sup>33</sup> Skliar, “Texto de debate: De la razón jurídica hacia una ética peculiar”, 156.

<sup>34</sup> Humanium, “Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, <<http://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>>, Consulta: 5 de septiembre de 2016.

principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de acción sobre necesidades educativas especiales.

De este modo, en los párrafos primero y segundo de la Declaración de Salamanca, se reconoce que para lograr la EPT se debe impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación para lograr un aprendizaje aceptable, aplicando programas adaptados y accesibles con una pedagogía centrada en el niño, a través de la disponibilidad de escuelas ordinarias con miras a erradicar la discriminación y contribuir con la inclusión.<sup>35</sup> En el mismo sentido, para reforzar la declaración, en el tercer párrafo del Marco de Acción, se enuncia que:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.<sup>36</sup>

A pesar de lo expuesto, la educación inclusiva ha sido concebida en las diferentes regiones y países del mundo de distinta manera atendiendo a su desarrollo y nivel de compromiso asumido en las declaraciones programáticas y tratados internacionales. Es así que se habla de cinco tipologías o perspectivas de la educación inclusiva, que son: “la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; la inclusión como promoción de una escuela para todos; y, la inclusión como educación para todos”.<sup>37</sup>

Así pues, las ideas sobre la educación inclusiva partiendo de lo aprobado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, ha orientado a proporcionar la afluencia de las 5 perspectivas de inclusión enunciadas, en el contexto de la educación regular o general en la escuela ordinaria o común a fin de lograr la educación para todos. En este orden de ideas, la UNESCO define a la

---

<sup>35</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, (París: UNESCO, 1994), 7-8.

<sup>36</sup> *Ibíd.*, 15.

<sup>37</sup> Mel Ainscow y Susie Miles, “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 38, No. 1 (2008): 19.

inclusión como “un proceso que responde a las diversas necesidades de todos los estudiantes aumentando la participación en la educación, la instrucción, la cultura y la comunidad y a la vez impidiendo la segregación y la marginación en las escuelas y la sociedad en su conjunto”.<sup>38</sup> Asimismo, la UNESCO señala 3 razones subyacentes a la inclusión de todos los niños en escuelas ordinarias al sostener que:

Hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. [...], existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, [...], y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. [...], hay una razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños.<sup>39</sup>

Se constata entonces, que la educación inclusiva impregna los propósitos y objetivos del derecho a la educación reconocido en el derecho internacional de los derechos humanos y emerge ante un sistema educativo tradicional homogeneizador que ha enfocado sus esfuerzos en preparar individuos productivos dejando de lado el desarrollo de facultades que permitan ejercer una ciudadanía democrática. En este orden de ideas, Susan J. Peters sostiene que la educación inclusiva, orienta su enfoque hacia la educación de varias maneras:

En primer lugar, las escuelas son concebidas como lugares donde los niños y jóvenes aprenden la ética del cuidado y el aprendizaje permanente, que les proporcionan las herramientas para convertirse en ciudadanos democráticos con una amplitud de conocimientos en las artes, las ciencias, las humanidades, y el desarrollo emocional y físico. En segundo lugar, el rendimiento se mide por evaluaciones auténticas que valoran la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido en las experiencias de la vida real y de múltiples formas. En tercer lugar, se supone que los estudiantes aprenden a ritmos diferentes y deben tener la oportunidad de alcanzar su máximo potencial individual y no en relación a una norma estandarizada. En cuarto lugar, el aprovechamiento escolar debe medirse tanto por la calidad como por la equidad, y se lo logra proporcionando apoyos basados en las necesidades de la comunidad para asegurar el éxito.<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Irmeli Halinen y Ritva Jarvinen, “En pos de la educación inclusiva: El caso de Finlandia”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 38, No. 1 (2008): 102.

<sup>39</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura, *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, (París: UNESCO, 2009), 10.

<sup>40</sup> Susan J. Peters, “Un abordaje de Educación Inclusiva para todos los niños y jóvenes en el Sur: Esquema de un aporte - proceso - resultado – contexto”, Trad. Por Elena Martínez y Elena Diez, *Dossier: Nuevas juventudes, socialización y escolarización: perspectivas de la investigación socioeducativa*, No. 4 (2010): 36.



El cuarto elemento enunciado por Susan Peters alude a las necesidades de una comunidad diversa. Al respecto, en el tercer párrafo del Marco de acción sobre necesidades educativas especiales, aprobado en Salamanca en 1994, se definió que:

Necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.<sup>41</sup>

De lo señalado en el Marco de Acción, se extrae que las necesidades educativas especiales no solo derivan de las dificultades en el aprendizaje o en la capacidad que tiene un educando en algún momento de su formación escolar, sino también por la insuficiencia de crear, En el contexto de la educación regular o general en la escuela ordinaria o común, un proceso dinámico que responda a las diferencias individuales.

De este modo, es patente que los niños además de tener necesidades educativas especiales, tienen necesidades educativas individuales que deben ser atendidas por los docentes en el sistema de educación regular, pero sin descuidar que “existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar”.<sup>42</sup>

No obstante, existen circunstancias en las que no es suficiente la adopción de medidas metodológicas y pedagógicas que satisfacen la retención de contenidos y desarrollo humano de la mayoría de los educandos. Por tanto, con miras a salvaguardar la educación de los grupos más desfavorecidos en este ámbito, conviene aludir al Reporte Warnock de 1979, en el que se mencionan los requerimientos para atender a las necesidades educativas especiales y que son las siguientes:

- Medios de acceso al currículo. Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Los medios de acceso están relacionados con factores físico-ambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), la utilización de materiales y equipamiento específico o material adaptado (máquina perkins, aparatos de F.M) y el aprendizaje de un código

---

<sup>41</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, 15.

<sup>42</sup> Rosa Blanco Guijarro, “Hacia una escuela para todos y con todos”, *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el caribe*, No. 48 (1999): 56.

aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille, Bliss, etc.).

- Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo. Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.
- Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula. Es preciso recordar que muchas necesidades educativas especiales se generan por una enseñanza inadecuada y, aún no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje de los alumnos para introducir las modificaciones necesarias.<sup>43</sup>

La exposición de la atención de necesidades educativas especiales, invita a reflexionar que la diversidad de los educandos y no específicamente quienes padecen de una discapacidad originada de la interacción entre las personas con deficiencias y un entorno inaccesible, reciban apoyos y recursos adicionales que les permita el aprendizaje de contenidos que cumplan con los propósitos y objetivos del derecho a la educación, formar parte de la población económicamente activa, reconocer actos discriminatorios, exigir igualdad de condiciones y equidad en el ejercicio de sus derechos. En este orden de ideas, la educación inclusiva es el proceso dinámico que tiene por objetivo terminar con la exclusión, acepción que es definida como el “no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo”.<sup>44</sup>

Si bien, el modelo o paradigma de la educación inclusiva da cobertura a la diversidad de estudiantes, lo cierto es que existen diversos informes referentes a la infancia y personas con discapacidad, en los que se evidencia que este colectivo es uno de los más excluidos debido a que existe imprecisión en cifras sobre las dimensiones y naturaleza de las discapacidades a nivel mundial, repercutiendo negativamente en el emprendimiento de acciones que mejoren su acceso, permanencia y finalización escolar.<sup>45</sup>

Lo manifestado, guarda relación con las observaciones realizadas en 2014 por el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, al informe inicial del

---

<sup>43</sup> *Ibíd.*, 57.

<sup>44</sup> Inés Aguerrondo, “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 38, No. 1 (2008): 65.

<sup>45</sup> Walker, *Igualdad de derechos igualdad de oportunidades*, 8.

Ecuador, al determinar que “el promedio de escolaridad de las personas con discapacidad sea de tres a cuatro años frente a la media nacional de nueve años”.<sup>46</sup>

Por ello, Vernor Muñoz sostiene que “no hay mejor manera de garantizar la ‘igualdad de oportunidades’ entre niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas sino garantizándole a las personas con discapacidad el derecho de acceder y permanecer en el mismo ambiente escolar que los y las demás, con las adaptaciones que sean necesarias, sin que tengan que estar dentro de un sistema de enseñanza segregado y sustitutivo de la escuela regular”.<sup>47</sup>

Resulta entonces que un sistema de educación inclusiva permite en mayor medida la realización del derecho a la educación de las personas con discapacidad, superando a los periodos de educación especial y de integración aún vigentes en la práctica y legislaciones nacionales, bien sea por la falta de apropiación, financiamiento, recursos, preparación, predisposición y voluntad por parte del Estado, la sociedad y la familia, o a su vez, por la escasa participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida social, en este último caso porque aún no existe un verdadero empoderamiento de que son titulares de derechos o por la estigmatización que arrastran desde otros modelos de su atención.

Al respecto y previo a enunciar someramente acerca de los periodos de educación especial e integración, Isabel Piñedos sintetiza sobre los modelos de atención a las discapacidades lo siguiente:

Tres son los modelos de actuación que se han dispensado a lo largo del tiempo a las personas con discapacidad: un primer modelo, caracterizado por su marginación social, en el que las personas con discapacidad eran consideradas como sujetos de asistencia y tutela, es decir, como seres dependientes e improductivos. El segundo modelo nació al finalizar la Segunda Guerra Mundial, es el llamado rehabilitador, en el que el protagonista es el individuo, que debe ser objeto de un tratamiento médico. Finalmente, el tercer modelo —actualmente predominante— es el que fija como objetivo potenciar la autonomía e independencia personal.<sup>48</sup>

De igual forma, se puede decir que el mismo tratamiento se ha asumido en el derecho a la educación de este colectivo en virtud de legislaciones y políticas que

---

<sup>46</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, “Observaciones finales sobre el informe inicial del Ecuador”, CRPD/C/ECU/CO/1, 27 de octubre de 2014, párr. 36.

<sup>47</sup> Vernor Muñoz, *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*, (2009): 12.

<sup>48</sup> Isabel Piñeros de Guzmán, *El acceso a la información de las personas con discapacidad visual*, (Buenos Aires: Alfagrama ediciones, 2008), 53.

temen al desafío de educar a las personas con discapacidad en el sistema regular como apoya el estándar internacional de la educación inclusiva.

A diferencia del avance del modelo, paradigma o sistema inclusivo, el periodo de educación especial para personas con discapacidad, “se inició con una óptica de segregación de la persona limitada o deficiente en centros especializados con una perspectiva de atención clínico-asistencial proveniente del campo de la medicina.<sup>49</sup> Sin embargo, Vernor Muñoz sostiene que “Las políticas que adoptan este paradigma proponen una educación segregada que da lugar a la formulación de dos sistemas educativos separados: uno para personas con discapacidad, que a menudo se conoce como ‘escuelas especiales’, y otro para los que no tienen discapacidad, o escuelas ‘regulares’”.<sup>50</sup> Luego, el mismo autor sostiene sobre el periodo de integración que:

La ‘integración’ educativa que a menudo se presenta como una verdadera ‘inclusión’, o un sustituto, ha creado sus propias dificultades. Los intentos de una mera integración en las escuelas regulares sin los correspondientes cambios estructurales (por ejemplo, organización, planes de estudios y estrategias didácticas y de aprendizaje) han resultado, y seguirán resultando inútiles, por varios motivos, para observar los derechos educativos de las personas con discapacidad. En efecto, puede ocurrir que la ‘integración’ implique una exclusión en las escuelas regulares antes que en las escuelas especiales.<sup>51</sup>

Así las cosas, luego de haber desarrollado la acepción de la educación inclusiva como proceso que acoge y atiende con responsabilidad a la diversidad y brevemente sobre los periodos de educación especial e integración de las personas con discapacidad, si se reflexiona un momento, denotaremos que la mayoría de educandos han transitado por estos modelos educativos hasta llegar al paradigma inclusivo, precisamente para combatir y eliminar las brechas generadas por la educación tradicional homogenizante que ha considerado que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma.

NO obstante, si valoramos lo sostenido por Vernor Muñoz respecto a que la mejor muestra de generar igualdad de oportunidades en el sistema educativo regular es garantizando a las personas con discapacidad su acceso, permanencia y finalización en el mismo ambiente escolar que los demás; lo señalado por Rosa Blanco de cara a

---

<sup>49</sup> *Ibíd.*, 59-60.

<sup>50</sup> Organización de las Naciones Unidas, Relator especial sobre el derecho a la educación, “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”, A/HRC/4/29, 19 de febrero de 2007, párr. 11.

<sup>51</sup> *Ibíd.*, párr. 12.

que “los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad son el colectivo que se encuentra más excluido”;<sup>52</sup> la Crítica que realiza Carlos Scliar en su análisis al informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades realizado en el 2007 por Vernor Muñoz, porque en la investigación del Relator no se determinó la verdadera magnitud del problema sobre el derecho a la educación de este colectivo ante la insuficiente información obtenida; así como otros informes presentados en el desarrollo del presente estudio, sin lugar a dudas la educación inclusiva debería enfocar sus esfuerzos para promover y proteger el ejercicio del derecho a la educación de este colectivo y despertar la misma indignación ante una situación de discriminación como cuando ocurre con otros grupos diversos o cuando hay atentados contra los animales y la naturaleza.

Para finalizar, si resulta complejo atender a la diversidad de alumnos en la escuela regular, mucho más desafiante es atender a la heterogeneidad del colectivo de personas con discapacidad y sus correspondientes grados expresados en porcentajes, por lo que es imperioso el emprendimiento de diversas acciones desde la administración nacional, local y miembros de la comunidad educativa dirigidas a cada grupo específico en aras de lograr un aprendizaje significativo, lo que supone en el caso de niños/as con discapacidad visual, además de facilitar su accesibilidad física y adaptación curricular como se expuso en el reporte Warnock, la adopción de medidas relacionadas con la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en lo que concierne a las tecnologías de apoyo o Tiflotecnología.

### **1.2.1. Marco normativo del derecho a la educación para personas con discapacidad en un sistema inclusivo**

Es tiempo de presentar el conjunto de lineamientos jurídicos internacionales sobre educación inclusiva en un orden cronológico hasta su reconocimiento sin ambigüedades por la comunidad internacional en el artículo 24 de la CDPD a fin de que el objetivo de la plena inclusión sea exigido y cumplido en su real dimensión.

---

<sup>52</sup> Rosa Blanco G., “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”, *Rlei: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 1 No. 1 (2007): 16.

### 1.2.1.1. Marco de protección internacional

Como corolario de la comunidad internacional se ha reconocido un *corpus iuris* internacional con miras a proteger principios, derechos y libertades fundamentales de las personas. Es así que, a partir de la adopción de la DECLARACIÓN Universal de los Derechos Humanos, el derecho a la educación fue reconocido en su artículo 26 y desde entonces se ha ido desarrollando mediante estándares jurídicos para dar respuesta a aquellos grupos marginados que no se ajustaban a las pautas exigidas en un medio escolar enfocado a satisfacer necesidades de aprendizaje de individuos con características del mismo tipo.

De ahí que, si se analiza el marco de protección del derecho a la educación en los posteriores instrumentos internacionales a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se abstrae que todos ellos derivan del mismo y comparten elementos comunes con miras a fomentar en todas las personas una cultura de paz, su desarrollo humano, la dignidad, la participación, el respeto hacia la otredad en sus derechos humanos y libertades fundamentales sin discriminación y en condiciones de igualdad.

Llama la atención, que los propósitos y objetivos de la educación previstos en el marco jurídico internacional, a pesar de promover implícitamente la inclusión, no hayan sido suficientes para cumplir con este cometido, particularmente para quienes adolecen de alguna discapacidad. Por esta razón, se han aprobado varios instrumentos internacionales específicos, sin perjuicio de ser aplicables los de carácter general, para promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad, lográndose en consecuencia positivizarlo bajo un sistema de educación inclusivo para hacerlo efectivo tal como lo estipula el artículo 24 de la CDPD.

Vernor Muñoz, ex Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación, en el informe realizado en 2009 para presentarlo en audiencia temática regional ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de cara al derecho a la educación de personas con discapacidad en América Latina y el Caribe indica que:

La afirmación de que todos tienen derecho a la educación viene de larga fecha. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, es clara en este sentido: "Todos tienen derecho a la educación", la cual deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario. En 1960, la Conferencia General de la UNESCO adopta la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, la cual prohíbe "destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la

enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana".<sup>53</sup>

A nivel específico, se hace referencia a personas con discapacidad aunque de manera peyorativa y enfocada a sus limitaciones a nivel individual, en las declaraciones proclamadas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas tales como: la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social de 11 de diciembre de 1969 en su artículo 11 literal C y artículo 19 literal D,<sup>54</sup> en la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental de 20 de diciembre de 1971,<sup>55</sup> Declaración de los Derechos de los Impedidos de 9 de diciembre de 1975,<sup>56</sup> instrumentos en los que se promueve la adopción de medidas a fin de permitirles en la mayor medida posible, aproximarles a la normalidad en el goce de los derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, pero en casos extremos remitirlos hacia establecimientos especializados. De otra parte, en el párrafo 61 del Programa de Acción Mundial para los Impedidos de 3 de diciembre de 1982, en lo referente a la educación a nivel mundial se identifica una tendencia en que la escolaridad sea de enseñanza abierta lo que supone reducción de instituciones y escuelas especiales debido a la sensibilización o toma de conciencia respecto de la existencia de metodologías que permiten la accesibilidad al entorno e información.<sup>57</sup>

Del mismo modo, en el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador, adoptado el 17 de noviembre de 1988, en el artículo 13

---

<sup>53</sup> Muñoz, *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*, 6.

<sup>54</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, "Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social", <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ProgressAndDevelopment.aspx>>, Consulta: 23 de septiembre de 2016.

<sup>55</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, "Declaración de los Derechos del Retrasado Mental", <<http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>>, Consulta: 23 de septiembre de 2016.

<sup>56</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, "Declaración de los Derechos de los Impedidos", <[http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares\\_3477xxx.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm)>, Consulta: 23 de septiembre de 2016.

<sup>57</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, "Programa de Acción Mundial para los Impedidos", <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps02.htm#D>>, Consulta: 23 de septiembre de 2016.

literal E del apartado tercero se estipula que “se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales”.<sup>58</sup>

Análogamente, en la Convención sobre los Derechos del Niño se alude a los niños con discapacidad al referirse en el apartado 1 del artículo 28 a la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación; obligación que tiene por propósito desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades conforme el literal A del artículo 29; para finalmente reconocer en los numerales 1, 2 y 3 del artículo 23, que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, autonomía y participación en la comunidad, con la asistencia adecuada a sus necesidades individuales para asegurar su integración social y desarrollo humano en la máxima medida posible.<sup>59</sup>

Asimismo, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobada el 9 de marzo de 1990, donde se fijó el objetivo de la educación para todos porque se reconoció que este derecho fundamental de carácter universal promueve la igualdad y el desarrollo, en el numeral 5 del artículo 3 manifiesta que “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan 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”.<sup>60</sup>

A continuación, fruto del decenio de los impedidos entre 1983 y 1992, se adopta el 4 de marzo de 1994 la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. En el artículo 6 de este instrumento se prevé que la educación dirigida a este colectivo sea reconociéndose el

---

<sup>58</sup> Organización de los Estados Americanos, Asamblea General, “Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales: Protocolo de San Salvador”, <<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>>, Consulta: 23 de septiembre de 2016.

<sup>59</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Convención sobre los Derechos del Niño”, <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>, Consulta: 25 de septiembre de 2016.

<sup>60</sup> Humanium, “Declaración mundial sobre educación para todos”, <<http://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>>, Consulta: 25 de septiembre de 2016.



principio de igualdad de oportunidades en entornos integrados en la práctica y desde la planificación nacional de la enseñanza dentro del sistema de educación general a fin de responder a sus diversas necesidades individuales mediante prestaciones adecuadas de acceso y asistencia. Si bien podría invocarse que en este instrumento se inicia el paradigma de educación inclusiva para el grupo en mención, no sería un argumento válido puesto que en los numerales 8 y 9 sugieren que cuando el sistema general de educación no pueda atender a las diversas necesidades individuales que involucran las discapacidades, se los prepare desde las escuelas especiales mediante una enseñanza especializada para que se eduquen en las escuelas regulares o a su vez, impartirles instrucción en escuelas especiales o en aulas y secciones especiales de las escuelas de instrucción general.<sup>61</sup>

Enseguida, en la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de acción sobre necesidades educativas especiales, aprobados el 10 de junio de 1994, se reconoce que para lograr la EPT se debe impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación independientemente de sus características particulares.<sup>62</sup>

Asimismo, en el párrafo 35 de la observación general 5 sobre las personas con discapacidad se reconoce que, aplicando el principio de igualdad de oportunidades dentro del sistema general de educación, constituye la mejor vía para que alcancen el mismo nivel de educación que las demás personas.<sup>63</sup>

Otro marco jurídico importante aprobado en 1999 constituye la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, en la que se obliga a los estados suscriptores a la adopción de medidas para la consecución de los objetivos que promueve y protege. Así pues, se indica que "los objetivos de la presente Convención son la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar

---

<sup>61</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, "Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad", A/RES/48/96, 4 de marzo de 1994, art. 6.

<sup>62</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, 7-8.

<sup>63</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de derechos económicos, sociales y culturales, "Observación general N° 5: Las personas con discapacidad", 1994, párr. 35.

su plena integración en la sociedad”.<sup>64</sup> “Eso implica, en el campo del derecho a la educación, la necesaria inclusión de las personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades y sin discriminación, en el sistema regular de enseñanza, a partir de la retirada de obstáculos y de adecuaciones que se hagan necesarias”.<sup>65</sup>

Adicionalmente, Vernor Muñoz, en el informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades realizado en el 2007, en los párrafos 19 al 21 recoge lo siguiente:

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, del 26 al 28 de abril de 2000, se reiteró la necesidad de centrarse en el acceso a la educación y la inclusión de los alumnos de entornos desaventajados y marginados. En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación general N° 9 relativa a "los derechos de los niños con discapacidad". [Donde 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'. Recientemente, en diciembre de 2006, [se aprobó la convención internacional que los protege y en la que se] reconoce sin ambigüedades la relación existente entre la educación inclusiva y el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en particular en su artículo 24.<sup>66</sup>

Así las cosas, luego de presentar este encadenamiento jurídico internacional que promueve, protege y fija las bases para el diseño e implementación de políticas, en los que además se vislumbra un cambio de atención y denominación relacionado con un enfoque de derechos para incluir en el sistema de educación general a este colectivo, conviene imperativamente precisar los estándares jurídicos que coadyuven a la exigibilidad y aplicación del sistema de educación inclusivo y por ende garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

---

<sup>64</sup> Organización de los Estados Americanos, Asamblea General, “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, <<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>>, Consulta: 25 de septiembre de 2016.

<sup>65</sup> Muñoz, *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*, 9.

<sup>66</sup> Organización de las Naciones Unidas, Relator especial sobre el derecho a la educación, “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”, párr. 19-21.

### 1.2.1.2. Estándares de cumplimiento en el derecho a la educación de personas con discapacidad

Para empezar, es menester definir el significado de lo que encierran los estándares jurídicos. Al respecto, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos define este concepto como:

El conjunto de decisiones judiciales, informes temáticos y de país, y otras recomendaciones adoptadas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. [...] asimismo se refiere a los tratados regionales de derechos humanos que gobiernan el sistema interamericano, como la Convención Americana y la Convención de Belém do Pará. [Asimismo] se refiere a las sentencias y opiniones consultivas emitidas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos.<sup>67</sup>

En la misma línea argumentativa, la Corte Interamericana de Derechos Humanos manifestó en su Opinión Consultiva OC-16/1999, [...] “El *corpus juris* del Derecho Internacional de los Derechos Humanos está formado por un conjunto de instrumentos internacionales de contenido y efectos jurídicos variados (tratados, convenios, resoluciones y declaraciones)”.<sup>68</sup>

Las definiciones aportadas por el Sistema internacional de protección de los derechos humanos de la región americana, sustentan que los estándares jurídicos o *corpus iuris* están integrados por instrumentos vinculantes y no vinculantes que forman parte de las fuentes del derecho internacional de los derechos humanos y otras áreas del derecho internacional y que son utilizados para fijar el contenido, desarrollo, alcance y desafíos de la disposición jurídica en cuestión y por ende apoyar a los Estados en el cumplimiento de sus obligaciones asumidas en la Comunidad Internacional.

En este orden de ideas, en el numeral 1 del artículo 24 de la CDPD se estipula que para hacer efectivo el derecho a la educación de este colectivo, con igualdad de condiciones y sin discriminación, se debe garantizarlo en un sistema de educación inclusivo en todos los niveles con miras a lograr los propósitos y objetivos previstos en este y otros instrumentos internacionales. Adicionalmente, en el numeral 2

---

<sup>67</sup> Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Estándares jurídicos vinculados a la igualdad de género y a los derechos de las mujeres en el sistema interamericano de derechos humanos: desarrollo y aplicación*, (s. l.: Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015), 13.

<sup>68</sup> Daniel O'Donnell, *Derecho internacional de los derechos humanos: Normativa, jurisprudencia y doctrina de los sistemas universal e interamericano*, (Bogotá: Servigrafic, 2004), 57.

manifiesta que al hacerse efectivo el derecho en un modelo inclusivo, los estados partes deben asegurar que: el sistema general de educación no debe excluir por razones de discapacidad, particularmente niños/as en la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni en la enseñanza secundaria; el acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en sus comunidades; se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; proporcionar el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva; y, Se provean medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.<sup>69</sup>

A esta altura de la exposición es patente que los propósitos y objetivos del derecho a la educación, si se los analiza desde una perspectiva de derechos humanos y conforme el desarrollo de los estándares jurídicos, tienen por esencia el objetivo de la plena inclusión que promueve y protege la educación inclusiva, es decir, terminar con la exclusión desde las experiencias en las comunidades educativas y replicar esta práctica en múltiples ámbitos de la vida social. Por esta razón, Vernor Muñoz nutre el contenido del derecho a la educación previsto en el artículo 24, manifestando que los Estados deben asegurar medidas diferenciadas para que se realicen ajustes razonables, apoyar en el sistema general de educación y desde entornos que extrapolen el ambiente de educación regular; en este último aspecto refiriéndose a las medidas personales de apoyo impartidas en el contra turno y no en el mismo horario en que el estudiante frecuenta la clase común a fin de no sustituir el derecho a tener acceso al ambiente escolar regular.<sup>70</sup>

Posteriormente en los numerales 3, 4 y 5 del artículo 24 se reconoce la adopción de medidas para propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones tales como la habilitación en su movilidad personal y formas de comunicación, contratación de docentes cualificados con y sin discapacidad para formar profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos en aspectos de sensibilización, uso de medios de formatos alternativos de comunicación y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad en

---

<sup>69</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, 13 de diciembre de 2006.

<sup>70</sup> Muñoz, *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*, 10.

su proceso de aprendizaje; lo anterior inclusive a fin de asegurar su acceso general a la educación superior, formación profesional, educación fundamental y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.<sup>71</sup>

Luego de parafrasear el artículo 24 de la CDPD, se toma nota que los estados ratificantes del mismo y por ende incorporado en su legislación nacional, están obligados al cumplimiento de un acceso igualitario y sin discriminación proporcionando una adaptación satisfactoria y apoyo individualizado para equiparar las oportunidades de este grupo poblacional en el proceso educativo. Adicionalmente, merece especial atención que al centrarse La CDPD en la heterogeneidad de las personas con discapacidad, también se particulariza especial protección a los niños/as en el artículo 7, señalando que en la adopción de medidas y actividades relacionadas con estos, corresponde proteger su interés superior.<sup>72</sup>

Al respecto, el interés superior del niño tiene por objetivo “garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del niño”.<sup>73</sup> Esto supone que, las medidas o decisiones que les afecten, adoptadas desde la esfera pública o privada, atiendan a promover su dignidad humana.

Ahora bien, En relación con el mandato de no discriminación, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad y la CDPD, en el fondo y coincidiendo respectivamente en el artículo 2 se define que:

El término ‘discriminación contra las personas con discapacidad’ significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales”.<sup>74</sup> Por su parte, el instrumento regional señala que “no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí

---

<sup>71</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, 13 de diciembre de 2006.

<sup>72</sup> *Ibíd.*

<sup>73</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño, “Observación general N° 14: Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3)”, CRC/C/GC/14, 29 de mayo de 2013, párr. 4.

<sup>74</sup> Organización de los Estados Americanos, Asamblea General, “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, <<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>>, Consulta: 10 de octubre de 2016.

misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia.<sup>75</sup>

De otro lado, el tratado global específico sobre la discapacidad señala que además de la discriminación por motivos de discapacidad, se incluyen todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;<sup>76</sup> definiendo este último aspecto como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.<sup>77</sup> Acto seguido, se enuncian los elementos constitutivos de los ajustes razonables para un mejor entendimiento de lo que la definición encierra:

Una conducta positiva que implica la modificación y adaptación (elemento táctico de cambio); dicha transformación debe estar dirigida a adaptar el entorno a las necesidades específicas de las personas con discapacidad, proporcionando una solución en todas las situaciones concretas en que estas puedan hallarse (elemento de individualización y satisfacción de las particularidades); las obligaciones generales de protección no permiten la garantía de los derechos de las personas con discapacidad (elemento de subsidiariedad); las adecuaciones que se ejecuten no han de comportar una carga desproporcionada (elemento del carácter razonable) para el sujeto obligado; Se debe facilitar la accesibilidad o la participación de las personas con discapacidad en análogo grado que los demás miembros de la comunidad (elemento de garantía del derecho a la Igualdad.).<sup>78</sup>

Queda claro, que los ajustes razonables son una extensión a todo ámbito de lo establecido en el ambiente educativo del Reporte Warnock de 1979 y a su vez, una conjunción del interés superior del niño y no discriminación. Con respecto a este último elemento, se ha dicho que los estados para promover y asegurar el interés superior de los niños, están obligados en forma pasiva y activa, lo que comporta el respeto o prohibición de todas las formas de discriminación y la garantía de una

---

<sup>75</sup> *Ibíd.*

<sup>76</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, 13 de diciembre de 2006.

<sup>77</sup> *Ibíd.*

<sup>78</sup> Renata Bregaglio Lazarte y Renato Constantino Caycho, *La educación de las personas con discapacidad en la universidad: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, (s. l.: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, s. f.), 5-6.

igualdad material mediante la adopción de medidas positivas para corregir situaciones de desigualdad real.<sup>79</sup>

Para cerrar lo relativo al *corpus iuris* internacional del derecho a la educación de las personas con discapacidad, particularmente de niños con discapacidad visual, se pone de relieve que además de la puesta en marcha de acondicionamientos que permitan sus desplazamientos en los establecimientos y pedagogía y metodología flexible que permitan interiorizar el conocimiento, necesitan de un acceso y utilización de Tiflotecnología y tecnología estándar con la correspondiente capacitación para acceder a la información y exteriorizar sus competencias, lo que inequívocamente contribuirá en su rol activo en la sociedad y un prejuizgamiento de su condición humana basado en sus tenencias más que en sus carencias. Así pues, si los Estados implementan acomodaciones razonables, estarían garantizando el principio y derecho relacionado con la accesibilidad contemplado también en la convención y a la vez promoviendo su dignidad, vida independiente y participación plena en igualdad de condiciones con las demás e incluso evitar elevados costes de adaptación si desde el principio se construyen productos, entornos, programas y servicios pensando en la usabilidad para todos lo cual supone que se apliquen los 7 principios del diseño universal para orientar el diseño y evaluación. Estos principios son: “uso equitativo; flexibilidad en el uso; uso simple e intuitivo; información perceptible; tolerancia al error; esfuerzo físico bajo; y tamaño y espacio para el acceso y el uso”.<sup>80</sup>

### **1.2.3. Obligaciones internacionales del Estado**

Previo a desarrollar sobre las obligaciones internacionales del Estado focalizado en educación inclusiva para personas con discapacidad, es menester precisar que los estados se comprometen en la Comunidad Internacional mediante la suscripción, aprobación, ratificación y adhesión de los tratados internacionales de tipo tradicional y relativos a materia de derechos humanos.

---

<sup>79</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de los derechos del niño, “Observación general N° 14: Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial”, párr. 41.

<sup>80</sup> Organización de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Estado mundial de la infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*, (Nueva York: UNICEF, 2013), 19.

En el primer caso, sean estos bilaterales o multilaterales, su propósito es la de equilibrar entre los estados partes un intercambio recíproco de derechos y deberes mientras que en el segundo, su finalidad es garantizar el goce de derechos y libertades de los seres humanos que se encuentran bajo jurisdicción de los estados partes.<sup>81</sup> En este orden, a un estado se le atribuye responsabilidad internacional, “cuando este infringe un imperativo jurídico internacional, o cuando viola una obligación de carácter internacional, independientemente de su origen consuetudinario, convencional u otro [...] A través de sus órganos o agentes por medio de los cuales actúa”.<sup>82</sup> De ahí que, siendo el derecho a la educación de niños/as con discapacidad, protegido por varios tratados o convenios e instrumentos internacionales de los cuales el Ecuador es parte desde su ratificación o incorporación de los mismos al bloque de constitucionalidad mediante disposiciones constitucionales, conviene mencionar acerca de las obligaciones del Estado con respecto al derecho y colectivo en mención, a fin de que la exigibilidad por su incumplimiento tenga eficacia. Por tanto, dado que hay autores que señalan un mayor avance en el cumplimiento de las obligaciones derivadas de los derechos civiles y políticos en relación de los derechos económicos, sociales y culturales, es importante abordarlo para disminuir esa brecha sin lugar a dudas.

Al respecto, Ligia Bolívar manifiesta que existe una forma tradicional acrítica que considera que el rol del Estado es asumir su obligación inmediata o de abstención para actuar en función de los derechos civiles y políticos, lo que supone por ejemplo no matar, no torturar, no censurar, no detener arbitrariamente, etc., mientras que las obligaciones originadas en los derechos económicos, sociales y culturales tienen naturaleza de acción y aplicación progresiva que se realizan mediante un desarrollo normativo que garantiza su disfrute a través de la promulgación de leyes e implementación de políticas encaminadas a dar prestaciones de salud, empleo, educación, vivienda, etc.<sup>83</sup> En línea con esta idea, Avramovich y Courtis señalan que:

---

<sup>81</sup> Ariel Dulitzky, “La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales Locales: un estudio comparado”, En Martín Abregú y Christian Courtis, comp., *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales Locales*, 2a. ed. (Buenos Aires: Centro de Estudios Legales y Sociales, 1998), 35-7.

<sup>82</sup> Jimena Jofre Santalucía y Paula Ocampo Seferian, “Responsabilidad internacional del Estado por el incumplimiento de obligaciones internacionales” (tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, 2001), 8.

<sup>83</sup> Ligia Bolívar, “Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Derribar Mitos, Enfrentar Retos, Tender Puentes”, *Serie: Estudios Básicos de Derechos Humanos* (s. f.): 5.



en el primer caso, [...] el Estado cumpliría su tarea con la mera abstención, sin que ello implique la erogación de fondos, y por ende, el control judicial se limitaría a la anulación de aquellos actos realizados en violación a aquella obligación de abstención. Contra la exigibilidad de los derechos sociales, aun cuando tengan reconocimiento constitucional, se dice que como se trata de derechos que establecen obligaciones positivas, su cumplimiento depende de la disposición de fondos públicos, y que por ello el Poder Judicial no podría imponer al Estado el cumplimiento de conductas de dar o hacer.<sup>84</sup>

Ahora bien, si una de las características de los derechos humanos es su indivisibilidad e interdependencia, resulta inequívoco en la actualidad continuar haciendo diferenciaciones entre las categorías de obligaciones atendiendo a los derechos señalados, lo que implica para su implementación abstenciones y costes para su realización efectiva. De suerte que, resulta apropiado adoptar el marco teórico propuesto por Van Hoof para hallar obligaciones estatales en ambos conjuntos de derechos analizados, a través del cual se identifican 4 niveles de obligaciones relacionados con el derecho en cuestión en la siguiente forma:

Las obligaciones de respetar se definen por el deber del Estado de no injerir, obstaculizar o impedir el acceso al goce de los bienes que constituyen el objeto del derecho. Las obligaciones de proteger consisten en impedir que terceros interfieran, obstaculicen o impidan el acceso a esos bienes. Las obligaciones de asegurar suponen asegurar que el titular del derecho acceda al bien cuando no puede hacerlo por sí mismo. Las obligaciones de promover se caracterizan por el deber de desarrollar condiciones para que los titulares del derecho accedan al bien.<sup>85</sup>

Si bien, la teoría de Van Hoof ayuda hacia un tratamiento igualitario en el cumplimiento de las obligaciones de los estados, lo cierto es que para la materialización de los derechos económicos, sociales y culturales se requiere de un mayor activismo estatal, en especial cuando se trata de personas catalogadas en grupos de atención prioritaria o en condición de vulnerabilidad. Es así que, el estándar internacional del derecho a la educación inclusiva reconocido en el artículo 24 de la CDPD, impone a los estados ratificantes un desafío para la consecución de los propósitos y objetivos que persigue la educación en todo instrumento internacional. En este sentido, el Estado está obligado a garantizar, particularmente para niños/as en la enseñanza primaria, un acceso en un sistema de educación inclusivo, de calidad,

---

<sup>84</sup> Víctor Abramovich y Christian Courtis, “Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales”, en Christian Courtis y Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La protección judicial de los derechos sociales*, (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009), 4.

<sup>85</sup> Abramovich y Courtis, “Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales”, 7-8.

obligatorio y gratuito en sus comunidades, la implementación de ajustes razonables en función de necesidades individuales, el suministro de apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva, y, la provisión de medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo su desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Lo expuesto implica obligaciones de hacer, establecidas en el mismo artículo 24, para hacer efectivo el derecho en cuestión, con igualdad de oportunidades o condiciones y sin discriminación, entre las que destacan medidas para propiciar su plena participación como la habilitación en movilidad personal, facilitación en el aprendizaje en formas alternativas de comunicación y la contratación de docentes formadores cualificados con y sin discapacidad para apoyar el proceso de aprendizaje de este colectivo heterogéneo.

Llegados a este punto, a fin de fortalecer el estándar internacional del derecho a la educación inclusiva estipulado en la CDPD, es necesario acudir a la interpretación autorizada del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, manifestada en la Observación General N° 13, en la que se establecen obligaciones jurídicas generales y concretas de los estados para el pleno ejercicio del derecho a la educación. Así pues, dentro del primer tipo se precisa en los párrafos 31 y 43, en su orden respectivo que: “la prohibición de la discriminación, consagrada en el párrafo 2 del artículo 2 del Pacto, no está supeditada ni a una implantación gradual ni a la disponibilidad de recursos; se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente”.<sup>86</sup> Análogamente, se indica que aunque se reconozca la puesta en práctica del pacto en forma gradual o progresiva y las restricciones debidas según la disponibilidad de recursos, en lo referente al derecho a la educación se imponen obligaciones inmediatas “como la ‘garantía’ del ‘ejercicio de los derechos... sin discriminación alguna’ (párrafo 2 del artículo 2) y la obligación de ‘adoptar medidas’ (párrafo 1 del artículo 2) para lograr la plena aplicación del artículo 13”.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de derechos económicos, sociales y culturales, “Observación general N° 13: El derecho a la educación”, párr. 31.

<sup>87</sup> *Ibíd.*, párr. 43.

De otra parte, en línea con la teoría propuesta por Van Hoof, dentro del segundo tipo referente a las obligaciones jurídicas concretas de los Estados, en el párrafo 50 de la Observación General N° 13, se indica que:

En lo que respecta al párrafo 2 del artículo 13, los Estados tienen las obligaciones de respetar, proteger y llevar a efecto cada una de las "características fundamentales" (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) del derecho a la educación. Por ejemplo, la obligación del Estado de respetar la disponibilidad de la educación se demuestra no cerrando escuelas privadas; la de proteger la accesibilidad de la educación, velando por que terceros, incluidos padres y empleadores, no impidan que las niñas asistan a la escuela; la de llevar a efecto (facilitar) la aceptabilidad de la educación, adoptando medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías y las poblaciones indígenas, y de buena calidad para todos; la obligación de llevar a efecto (facilitar) la adaptabilidad de la educación, formulando planes de estudio y dotándolos de recursos que reflejen las necesidades contemporáneas de los estudiantes en un mundo en transformación; y la de llevar a efecto (facilitar) la disponibilidad de la educación, implantando un sistema de escuelas, entre otras cosas construyendo aulas, estableciendo programas, suministrando materiales de estudio, formando maestros y abonándoles sueldos competitivos a nivel nacional.<sup>88</sup>

Cabe destacar que, “Como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento a (facilitar) un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición”.<sup>89</sup>

En mi opinión, el artículo 24 de la CDPD guarda relación con lo contemplado en las 4 características interrelacionadas del derecho a la educación desarrolladas en la Observación General N° 13. Así pues, La disponibilidad se relaciona con que haya en cantidad suficiente instituciones, programas de enseñanza, recursos humanos, materiales de enseñanza, servicios básicos, instalaciones y equipamientos, etc. La característica anterior, debe poseer la particularidad de tener accesibilidad material, económica y sin discriminación. En el primer supuesto, mediante la existencia de transporte accesible, localización geográfica cercana y tecnologías modernas; en el segundo, haciendo que la educación esté al alcance de todos los niños/as con discapacidad, considerando que la enseñanza primaria es obligatoria y gratuita, lo cual implicaría prestaciones y asistencia apropiadas sin incurrir en gastos adicionales atendiendo a su deficiencia incluso en la esfera privada; y , en el tercero, impidiendo

---

<sup>88</sup> *Ibíd.*, párr. 50.

<sup>89</sup> *Ibíd.*, párr. 47.

discriminaciones por los motivos prohibidos en virtud del derecho internacional. En este orden, merece especial atención lo señalado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre la accesibilidad, al enfatizar que “la accesibilidad es, en efecto, una condición previa esencial para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones y disfrutar de manera efectiva de todos sus derechos humanos y libertades fundamentales”.<sup>90</sup>

De otra parte, la aceptabilidad relacionada con la calidad y pertinencia cultural de la oferta educativa para alcanzar los propósitos y objetivos del derecho a la educación, se haría efectiva si se proporcionan al colectivo de personas con discapacidad, servicios de apoyo tanto en el sistema general de educación como en entornos que fomenten al máximo su desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. En otro orden de cosas, la adaptabilidad depende de que la educación sea flexible, capaz de adaptarse y responder a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados, lo que necesariamente implica realizar ajustes razonables cuando las condiciones de accesibilidad implementadas por el Estado no sean suficientes. Al respecto, el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad ha manifestado lo siguiente:

Las acomodaciones pueden incluir cambiar la ubicación de una clase, proporcionar diferentes formas de comunicación en la clase, ampliar la impresión, materiales y / o temas en la señal, o proporcionar todos los folletos en un formato alternativo, proporcionando a los estudiantes con un tomador de notas, o un idioma Intérprete o permitir que los estudiantes utilicen la tecnología de asistencia en situaciones de aprendizaje y evaluación. También debe considerarse la provisión de adaptaciones no materiales, tales como permitirle a un estudiante más tiempo, reducir los niveles de ruido de fondo, sensibilidad a la sobrecarga sensorial, métodos alternativos de evaluación o reemplazar un elemento del currículo por un elemento alternativo.<sup>91</sup>

Ahora bien, siendo las personas con discapacidad titulares de derechos, sus necesidades individuales deben ser atendidas mediante diálogos entre todos los involucrados en la comunidad educativa dejando atrás condicionamientos médicos y más bien enfocar esfuerzos en evaluar las barreras sociales a la educación toda vez que “La negación de una adaptación razonable constituye discriminación y el deber de

---

<sup>90</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, “Observación general N° 2: Accesibilidad (artículo 9)”, CRPD/C/GC/2, 31 de marzo a 11 de abril de 2014, párr. 12.

<sup>91</sup> United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, “General comment N° 4: Right to inclusive education (article 24)”, CRPD/C/GC/4, 2 september 2016, párr. 29.

proporcionar una adaptación razonable es inmediatamente aplicable y no está sujeto a la realización progresiva”.<sup>92</sup>

No se puede perder de vista que la observación general N° 13 reafirma lo contemplado en el PIDESC, al señalar que “Los Estados Partes tienen la obligación de establecer ‘las normas mínimas... en materia de enseñanza’ que deben cumplir todas las instituciones de enseñanza privadas establecidas con arreglo a los párrafos 3 y 4 del artículo 13”,<sup>93</sup> a fin de proteger la consecución de los propósitos y objetivos del derecho a la educación definidos en el párrafo 1 de la norma *ibídem*.

Sumado a lo anterior, conviene precisar que en el artículo 4 de la CDPD se establecen las obligaciones estatales para la realización de los derechos y libertades que se reconocen en este convenio, de las cuales se enuncian las pertinentes y cambiando su orden, armonizando con la propuesta de Van Hoof, en aras de lograr mayor eficacia en la justiciabilidad del derecho a la educación inclusiva de este colectivo:

- d) Abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles con la presente Convención y velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto en ella;
- e) Tomar todas las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discrimine por motivos de discapacidad;
- a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención.<sup>94</sup>

En línea con lo dicho, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha reafirmado las obligaciones de los Estados de cara a las 4 características esenciales e interrelacionadas del derecho a la educación establecido en la Observación General N° 13 con una perspectiva en el derecho a la educación inclusiva para niños/as y personas con discapacidad a fin de dar cuenta de su calidad de titulares o sujetos de derechos en los siguientes términos:

Los Estados Partes deben respetar, proteger y cumplir cada una de las características esenciales del derecho a la educación inclusiva: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La obligación de respetar requiere evitar medidas que obstaculicen el disfrute del derecho, como la legislación que excluye a ciertos niños

---

<sup>92</sup> *Ibíd.*, párr. 30.

<sup>93</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité de derechos económicos, sociales y culturales, “Observación general N° 13: El derecho a la educación”, párr. 54.

<sup>94</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, 13 de diciembre de 2006.

con discapacidades de la educación, o la denegación de accesibilidad o adaptación razonable. La obligación de proteger exige tomar medidas que impidan a terceros interferir en el disfrute del derecho, por ejemplo, los padres que rehúsan enviar niñas con discapacidad a la escuela o las instituciones privadas que rechazan inscribir a las personas con discapacidad basadas en su discapacidad. La obligación de cumplir exige la adopción de medidas que permitan y ayuden a las personas con discapacidad a disfrutar del derecho a la educación, por ejemplo, que las instituciones educativas sean accesibles y que los sistemas educativos estén adecuadamente adaptados a los recursos y servicios.<sup>95</sup>

Para finalizar, conviene una breve presentación de ideas sobre la articulación de las cuatro características interrelacionadas del derecho a la educación, empero contextualizándolo al estándar internacional de educación inclusiva establecido en el artículo 24 de la CDPD y en niños/as con discapacidad visual en Educación General Básica a fin de que el Estado cumpla con acierto sus obligaciones asumidas internacionalmente y no incurra en discriminación tal como se observa en el cuadro 1.

Cuadro 1  
**4AS en educación inclusiva para niños/as con discapacidad visual**

<b>DISPONIBILIDAD- AVAILABILITY</b>	<b>ACCESIBILIDAD- ACCESIBILITY</b>	<b>ACEPTABLE- ACCEPTABILITY</b>	<b>ADAPTABILIDAD- ADAPTABILITY</b>
Instituciones educativas regulares inclusivas, docentes formadores cualificados y de apoyo con y sin discapacidad, tecnologías de la información y comunicación, equipamiento tiflológico y tiflotecnológico, centros de recursos especializados que proporcionen soluciones y produzcan investigaciones, programas y materiales de enseñanza flexibles.	Acceso geográfico y arquitectónico para todos, transporte accesible, programas y materiales de enseñanza en formatos alternativos de comunicación, gratuidad y asistencia apropiada, acceso y permanencia sin discriminación, libertad de elección del tipo de sostenimiento educativo.	Metodologías y materiales de enseñanza con pertinencia cultural y calidad, servicios de apoyo tanto en el sistema general de educación como en entornos que fomenten al máximo su desarrollo académico y social de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.	Ajustes razonables cuando la accesibilidad y aceptabilidad promovida e implementada por el Estado no es eficaz y eficiente, flexibilidad en el uso de la tecnología que necesita y asistencia personal de apoyo, modalidades diferenciadas de evaluación, adecuados medios de comunicación para acceder al currículo común y adaptado, modificaciones en su entorno y materiales educativos que aprovechen y desarrollen su capacidad sensorial.

Fuente: Observación General N° 13 y CDPD  
Elaboración propia

<sup>95</sup> United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, “General comment N° 4: Right to inclusive education”, párr. 38.

### **1.3. Marco de protección nacional**

Es tiempo de presentar la normativa jurídica sobre educación inclusiva originada en nuestro contexto nacional para dar cuenta de que no guarda correspondencia con el objetivo de la plena inclusión al mantener dos sistemas de enseñanza paralelos para personas con discapacidad.

#### **1.3.1. Marco constitucional**

Es momento de aterrizar al ordenamiento jurídico ecuatoriano para posicionar el marco constitucional relativo al derecho a la educación, haciendo hincapié que el Ecuador desde el 2008 con arreglo al artículo 1 de su Constitución, se constituyó en un Estado constitucional de derechos, lo que implica la invalidez de la legislación cuando sus contenidos normativos no armonizan con los derechos y principios establecidos en la carta magna y además, conforme lo sostiene Ramiro Ávila, el reconocimiento de que “la Constitución es, además, norma jurídica directamente aplicable por cualquier persona, autoridad o juez”.<sup>96</sup>

Para empezar, la Constitución de la República del Ecuador, (en adelante CRE) señala entre una de las obligaciones primordiales del Estado, “garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes”.<sup>97</sup> Ahora bien, de manera general en el artículo 26 se reconoce que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”.<sup>98</sup> Por otra parte, en cuanto a una educación inclusiva, en el artículo 27 se estipula que:

---

<sup>96</sup> Ramiro Ávila, “Los principios de interpretación de los derechos”, en Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La Constitución del 2008 en el contexto andino*, (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008), 22.

<sup>97</sup> *Constitución de la República del Ecuador*, en *Suplemento Registro Oficial*, No. 653 (21 de diciembre de 2015), art. 3 No. 1.

<sup>98</sup> *Ibíd.*, art. 26.

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.<sup>99</sup>

Ahora bien, en cuanto a la tarea del Estado de adoptar medidas para asegurar el interés superior de los niños y adolescentes, en el numeral 3 del artículo 46 de la norma *ibídem*, el Estado se compromete a proveer “atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. [Garantizando] su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad”. No obstante, en el artículo 47, relativo a los derechos de las personas con discapacidad, en los numerales 7 y 8 respecto a la educación de este colectivo manifiesta:

7. Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo.

8. La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.<sup>100</sup>

En otro orden de cosas, se establece que el Estado ejercerá la rectoría del sistema nacional de educación a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política educativa así como la regulación y control del funcionamiento de las instituciones educativas a nivel nacional a fin de lograr el desarrollo humano de la población. Lo anterior, teniendo como centro al sujeto que aprende y funcionando de manera flexible, dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.<sup>101</sup>

Así las cosas, el Ecuador asegura en su Constitución un sistema de educación inclusivo, empero llama la atención que en el reconocimiento del derecho a la educación de personas con discapacidad, coexista aún en la Carta Suprema el paralelismo entre planteles regulares y especiales, pese a haberse ratificado previamente la CDPD, convenio internacional que reconoce para este colectivo la educación inclusiva sin ambigüedades.

---

<sup>99</sup> *Ibíd.*, art. 27.

<sup>100</sup> *Ibíd.*, art. 47.

<sup>101</sup> *Ibíd.*, arts. 344-343.



### 1.3.2. Marco de normativa secundaria

Es momento de analizar la normativa secundaria que desarrolla el derecho a la educación de personas con discapacidad en aras de identificar si guarda conformidad con el estándar de la educación inclusiva propuesto en las Naciones Unidas, con la excepción de la educación especializada para personas con discapacidad intelectual previsto en nuestra Constitución o, si mantiene aún la formulación de dos sistemas educativos separados implementados a través de escuelas especiales o regulares.

Ahora bien, el reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural, (en adelante RLOEI) se establece que “son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo con su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación”.<sup>102</sup> Adicionalmente, divide a las necesidades educativas especiales en asociadas y no asociadas a la discapacidad refiriéndose en el primer y segundo caso en su orden respectivo a:

1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental;
2. Multidiscapacidades; y,
3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).
  1. Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.
  2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.
  3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales.<sup>103</sup>

Luego, el reglamento aludido indica que “la Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales [...] al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria”.<sup>104</sup>

---

<sup>102</sup> Ecuador, “Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural”, en *Suplemento Registro Oficial* No. 754 (26 de julio de 2012), art. 228.

<sup>103</sup> *Ibíd.*

<sup>104</sup> *Ibíd.*, art. 227.

Después, en cuanto a su atención señala que “se cuenta con equipos de profesionales especializados en la detección de necesidades educativas especiales, quienes deben definir cuál es la modalidad más adecuada para cada estudiante y deben brindarles la atención complementaria, con servicio fijo e itinerante”.<sup>105</sup> Seguidamente, se estipula que “para la promoción y evaluación de los estudiantes, en los casos pertinentes, las instituciones educativas pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional”.<sup>106</sup>

La ley orgánica de educación intercultural, (en adelante LOEI) estipula que:

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. [...] El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje. [...] Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza [y se subraya que] los establecimientos educativos destinados exclusivamente a personas con discapacidad, se justifican [...] para los casos en que después de haber realizado todo lo que se ha mencionado anteriormente sea imposible la inclusión.<sup>107</sup>

Llegados a este punto, la ley orgánica de discapacidades, (en adelante LOD) reafirma lo abordado en la ley y reglamento anterior, no obstante, se citarán las disposiciones legales en un orden que muestren en forma más directa la falta de compromiso que el Estado asume en el derecho a la educación inclusiva de este colectivo en la medida que ha ido promulgando legislación secundaria. Así pues, en lo referente a la educación inclusiva expresa que:

La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada. [Y agrega que] para el efecto, la autoridad educativa nacional formulará, emitirá y supervisará el cumplimiento de la normativa nacional que se actualizará todos los años e incluirá lineamientos para la atención de personas con necesidades

---

<sup>105</sup> *Ibíd.*, art. 229.

<sup>106</sup> *Ibíd.*, art. 230.

<sup>107</sup> Ecuador, “Ley orgánica de educación intercultural”, en *Suplemento Registro Oficial* No. 417 (31 de marzo de 2011), art. 47.

educativas especiales, con énfasis en sugerencias pedagógicas para la atención educativa a cada tipo de discapacidad.<sup>108</sup>

Posteriormente, en relación con la educación especial y específica la LOD señala que:

El Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades coordinará con las respectivas autoridades competentes en materia de educación, el diseño, la elaboración y la ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo progresivo del recurso humano necesario para brindar la atención integral a las personas con discapacidad, procurando la igualdad de oportunidades para su integración social. [Y agrega que] la autoridad educativa nacional procurará proveer los servicios públicos de educación especial y específica, para aquellos que no puedan asistir a establecimientos regulares de educación, en razón de la condición funcional de su discapacidad.<sup>109</sup>

En cuanto a la accesibilidad de las instituciones educativas del sistema nacional de educación y superior, se estipula que la autoridad educativa nacional conjuntamente con los gobiernos autónomos descentralizados, vigilarán y supervisarán que las mismas cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas y curriculares, ayudas técnicas y tecnológicas y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas para las personas con discapacidad.<sup>110</sup>

Adicionalmente, en la LOD se enfatiza en la conformación y funcionamiento de equipos multidisciplinarios especializados en materia de discapacidades, con formación y experiencia en el área de cada discapacidad, para todos los niveles educativos, garantizados por la autoridad educativa nacional, quienes deberán realizar la evaluación, seguimiento y asesoría para la efectiva inclusión, permanencia y promoción de las personas con discapacidad dentro del sistema nacional de educación, incluyendo su derivación hacia establecimientos educativos especiales luego de una evaluación integral e informe en el que se certifique la imposibilidad de incluirlos en los establecimientos educativos regulares.<sup>111</sup>

De lo abordado en la LOD y LOEI con su respectivo reglamento sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, se vislumbra que el Ecuador no ajusta su normativa secundaria al estándar propuesto en el artículo 24 de la CDPD y

---

<sup>108</sup> Ecuador, “Ley orgánica de discapacidades”, en *Suplemento Registro Oficial* No. 796 (25 de septiembre de 2012), art. 28.

<sup>109</sup> *Ibíd.*, art. 30.

<sup>110</sup> *Ibíd.*, art. 33.

<sup>111</sup> *Ibíd.*, arts. 34 y 29.

observación general 4 del Comité que deriva del tratado en mención. Así pues, se evidencia el paralelismo generalizado entre planteles regulares y especiales, la garantía de una educación inclusiva y especial en forma progresiva que además no concuerda con la obligación inmediata de proporcionar instrucción primaria a todos sin discriminación previsto en la observación general N° 13 al PIDESC, una falta de compromiso del Estado al señalar que procurará proveer los servicios públicos de educación especial y específica, capacitación docente para atender sus necesidades así como la entrega gratuita de textos y materiales en sistema Braille y para el aprendizaje y promoción del lenguaje de las personas con discapacidad auditiva. Sin embargo, es muy notorio en dicha legislación, únicamente la adopción de medidas de supervisión con disposiciones legales que regulan aspectos relacionados con la accesibilidad, flexibilidad curricular y conformación de equipos interdisciplinarios para el ingreso, derivación, permanencia y promoción de este colectivo dentro del sistema nacional de educación sin el aseguramiento directo a través de un financiamiento para el equipamiento e infraestructura y entrega de materiales para generarles igualdad de oportunidades.

Así las cosas, se afianza el criterio del párrafo supra citando el primer inciso del artículo 47 de la norma constitucional y 27 de la LOD. En este sentido, la Carta Suprema señala que “el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”.<sup>112</sup> De igual manera, la LOD señala que:

El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso.<sup>113</sup>

Por último, finalizo presentando la disposición jurídica que en mi opinión se enfoca al objetivo de la plena inclusión, preceptuado en el Código de la niñez y adolescencia aprobado antes de la promulgación de la Constitución de 2008 y posteriores leyes aprobadas, misma que refrenda sin ambigüedades que “los niños,

---

<sup>112</sup> *Constitución de la República del Ecuador*, art. 47.

<sup>113</sup> Ecuador, “Ley orgánica de discapacidades”, art. 27.

niñas y adolescentes con discapacidades tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuados a sus necesidades”.<sup>114</sup>

### **1.3.3. Políticas públicas: Modelo educativo de inclusión**

Una vez identificados el estándar del derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo, las obligaciones del Estado por el compromiso jurídico al ratificar la CDPD y el marco de protección nacional, es tiempo de mostrar las políticas públicas adoptadas por el Ecuador para hacer efectivo el derecho a la educación de niños/as con discapacidad. Así pues, sin entrar a detalle acerca de las diferentes conceptualizaciones, tipologías y ciclos de la política pública, resulta imperioso para comprender las medidas adoptadas por el Estado, Acoger lo señalado por André-Noel Roth, citado por Gonzalo Reyes Pesántez, quien sostiene que:

Para definir el concepto de política pública, resulta ambiguo partir de la definición semántica que existe con el término política en español, por cuanto, es preciso señalar por lo menos tres acepciones que se encuentran cobijadas por la misma palabra y que el idioma inglés si distingue: Primero, la política concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, polity, Segundo, la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder, politics. Y finalmente, la política como la designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas, Policy”.

De ahí que, si se atiende al significado de “Policy”, resulta fácil inferir las acciones subyacentes de una política pública, así como sus omisiones. En tal sentido, el Ecuador a través de la Autoridad Educativa Nacional, ha expedido la Normativa a través de la cual se regula la política pública a aplicarse en el sistema nacional de educación para atender al grupo en mención a través de Instituciones Educativas Especializadas (IEE), establecimientos de educación escolarizada ordinaria y Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI). De hecho, en esta normativa se reafirma lo sostenido respecto al paralelismo educativo en escuelas especiales o regulares, ampliándolo para todas las discapacidades, en virtud del trabajo conjunto efectuado por el equipo multidisciplinario especializado de la (UDAI) y de las (IEE), quienes se encargan de evaluar, diagnosticar, intervenir, orientar y asesorar acerca del ingreso o

---

<sup>114</sup> Ecuador, “Código de la niñez y adolescencia”, en *Registro Oficial* No. 737 (3 de enero de 2003), art. 42.

cambio de un estudiante con necesidades educativas especiales en escuelas regulares o especiales. Asimismo, se contempla que aquellos estudiantes con discapacidades que hayan sido incluidos en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, puedan requerir pedagogos de apoyo para promover su desarrollo, seguir su proceso de aprendizaje y facilitar el vínculo entre los docentes de la institución educativa con la UDAI. Adicionalmente, se concibe el principio de flexibilidad previsto en la Ley Orgánica de Educación Intercultural para elaborar un plan educativo individual con las adaptaciones necesarias, regidas por el currículo nacional y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC), este último elaborado por las UDAI en base al proceso de evaluación y tratamiento psicopedagógico que necesite cada estudiante, en aras de adaptar objetivos, contenidos, metodología, estrategias, recursos, secuencia, temporalidad de los aprendizajes, evaluación y criterios de promoción.<sup>115</sup>

Por otra parte, a partir del 30 de noviembre de 2015 el Estado a través del Comité de Becas y Ayudas Económicas del Instituto de Fomento al Talento Humano ha implementado el Programa de Becas Nacionales -Subprograma Nacional Nivel Básico y Bachillerato para personas con discapacidad en instituciones educativas especializadas y de educación ordinaria inclusiva, de sostenimiento fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares del país, para garantizar el acceso, permanencia y culminación de los estudios de este colectivo dentro del Sistema Nacional de Educación ecuatoriano. De ahí que, mediante esta política la persona con discapacidad, nacional o extranjero permanente o refugiada, que en calidad de postulante supere un proceso compuesto por etapas de postulación, aplicación, revisión de requisitos, selección y adjudicación, se convierte en becario o beneficiario de una beca parcial o total, una vez que haya suscrito por sí mismo o mediante un administrador, el contrato de financiamiento correspondiente, el cual cubre rubros de colegiatura, equipamiento, alimentación y transporte; de acuerdo al análisis realizado en base a los costos de la educación especializada y de la educación ordinaria inclusiva determinados por el ente rector del Sistema Nacional de Educación, y a los puntos que se asignen a la postulación, según las tablas de criterios de selección (porcentaje de discapacidad y quintiles que resulten del valor correspondiente al Salario Básico

---

<sup>115</sup> Ecuador, “Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: Acuerdo Ministerial 295”, en *Registro Oficial* No. 93 (2 de octubre de 2013).

Unificado (SBU) vigente previsto en la ley); siempre y cuando exista disponibilidad presupuestaria.<sup>116</sup>

Así las cosas, es patente que el Estado en las políticas de educación inclusiva, con políticas reguladoras, mantiene el paralelismo entre escuelas regulares y especiales, responsabiliza a las instituciones del sistema nacional de educación con infraestructura, estructura, planificación, talento humano, recursos didácticos, atención equivalente entre estudiantes con y sin discapacidad; limitando su labor a la supervisión de las condiciones impuestas y entrega de becas a quienes superen la postulación para ser becarios siempre y cuando exista disponibilidad presupuestaria.

---

<sup>116</sup> Ecuador, “Bases de postulación de becas nacionales- subprograma nacional nivel básico y bachillerato para personas con discapacidad en instituciones educativas especializadas y de educación ordinaria inclusiva: Resolución 3”, en *Suplemento Registro Oficial* No. 695 (20 de febrero de 2016).

## **Capítulo segundo**

### **Situación actual del derecho a la educación de los niños/as con discapacidad visual en la ciudad de Quito**

La presente investigación es de carácter cuantitativo-cualitativo, puesto que busca, establecer cómo opera el derecho a la educación de los niños/as con discapacidad visual, en el contexto de educación inclusiva.

Con este objetivo, las fuentes de las cuales se han extraído las bases de datos para el análisis son: VII Censo de Población y VI de vivienda 2010; las estadísticas del Ministerio de Educación y estudios relacionados con la discapacidad en Ecuador.

La recolección de información, se realizó mediante dos técnicas: entrevista estructurada y la observación participante. Para la entrevista se contó con la participación de niños con discapacidad visual –no aceptaron participar niñas de las que se consultó-, padres de familia, una jueza de la familia, un litigante, un abogado penalista. El criterio de selección fue intencional, no probabilístico y por conveniencia.

#### **2.1. Dimensión general de la demanda de educación inclusiva para niños/as con discapacidad visual en Ecuador**

Para una mejor comprensión en el presente proyecto de investigación, es preciso establecer la estructura del sistema nacional de educación en Ecuador, a fin de identificar la demanda educativa del segmento de niños/as con discapacidad visual.

##### **2.1.1. Estructura del sistema nacional de educación**

El artículo 23 del RLOEI, clasifica a la educación escolarizada en ordinaria y extraordinaria. Además, señala que la educación escolarizada ordinaria se refiere a los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato cuando se atiende a los estudiantes en las edades sugeridas por la LOEI y su respectivo reglamento. De otro lado, estipula que la educación escolarizada extraordinaria, atiende a personas con escolaridad inconclusa, personas con necesidades educativas especiales en establecimientos educativos especializados u otros casos definidos por



el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, en los niveles anteriormente señalados.<sup>117</sup>

De acuerdo con lo prescrito en el artículo 39 de la LOEI, la clasificación de los niveles de educación escolarizada es: educación inicial, educación general básica y bachillerato.<sup>118</sup> En este orden de ideas, el artículo 27 del RLOEI, describe que el nivel de Educación General Básica, se divide en cuatro subniveles:

Preparatoria: 1º grado y se ofrece preferentemente a los estudiantes de cinco años de edad; Básica Elemental: 2º a 4º grado y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad; Básica Media: 5º a 7º grado y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y, Básica Superior: 8º a 10º grado y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.<sup>119</sup>

Como se ha descrito, el rango de edad sugerido para el ingreso y egreso de los niños/as en el sistema nacional de Educación General Básica, es de 5 a 14 años de edad, lapso obligatorio de 10 años en el que se “desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad [...] para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato”.<sup>120</sup>

Matizando lo anterior, el rango de edad del nivel de Educación General Básica, está vinculada con la edad mínima de quince años para trabajar -establecida por la Convención C138 de la Organización Internacional del Trabajo- con la finalización de la escolarización de niños/as.<sup>121</sup>

## **2.2. Personas con discapacidad registradas en el Ecuador**

En el ámbito de la discapacidad, las fuentes estadísticas son múltiples, diversas y heterogéneas. Por ello, resulta imprescindible sistematizar y resumir la información más significativa. En tal sentido, el Registro Nacional de Discapacidades del Ministerio de Salud Pública del Ecuador – MSP citado por el Consejo Nacional para

---

<sup>117</sup> Ecuador, “Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural”, art. 23.

<sup>118</sup> Ecuador, “Ley orgánica de educación intercultural”, art. 39.

<sup>119</sup> Ecuador, “Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural”, ar. 27.

<sup>120</sup> Ecuador, “Ley orgánica de educación intercultural”, art. 42.

<sup>121</sup> Organización Internacional del Trabajo, “Convenio C138: Convenio sobre la edad mínima”, 1973, art. 2.

la Igualdad de Discapacidades (2016), establece que en Ecuador, existe un total de 408021 personas registradas con discapacidad. De las cuales el 11,8% son personas con discapacidad visual, según se detalla en la tabla 1.

Tabla 1  
Total personas con discapacidad registradas en el Ecuador - MSP

Tipo de discapacidad	Personas	%
Auditiva	51.875	12,7%
Física	193.520	47,4%
Intelectual	91.651	22,5%
Lenguaje	5.614	1,4%
Psicológico	7.690	1,9%
Psicosocial	9.675	2,4%
Visual	47.996	11,8%
<b>Total</b>	<b>408.021</b>	<b>100%</b>

Fuente: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2016 2).  
Elaboración propia

### 2.3. Demanda total de población con discapacidad en el nivel de Educación General Básica

Para establecer la demanda total del nivel de Educación General Básica, conforme con lo estipulado en la LOEI y su Reglamento de aplicación, se considera la población comprendida en el rango de 5 a 14 años de edad. Esta información, en el informe del Registro Nacional de Discapacidades del Ministerio de Salud Pública del Ecuador citado por el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2016), no refleja una disgregación por tipo de discapacidad; y, la categorización por grupos etarios no guarda correspondencia con cada subnivel de la educación general básica planteado en la normativa educativa nacional, como se observa en la tabla 2.

Estas divergencias metodológicas limitan seriamente la posibilidad de realizar análisis comparativos; además la falta de homogeneidad operativa de la discapacidad hace extensible, fuera de nuestra demarcación geográfica, esta imposibilidad de comparar datos y contextualizarlos correctamente, dando lugar a una pérdida de perspectiva global del fenómeno.

Por esta razón, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el Art. 31 exige a los Estados a que recopilen datos y estadísticas con el fin de identificar y eliminar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad

en el ejercicio de sus derechos.<sup>122</sup> De ahí que, en las observaciones realizadas por el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad al informe inicial del Ecuador, se evidencia la preocupación por la falta de un sistema unificado para la recopilación de información; y recomienda establecer un sistema que coadyuve a despejar las contradicciones existentes en los datos sobre discapacidad que manejan las diferentes instituciones, todo esto con el fin de medir los avances de satisfacción de los derechos previstos en la convención.<sup>123</sup>

Basado en los dos párrafos anteriores, la información publicada por las fuentes oficiales, no mantiene un criterio unificado, lo que limita el desarrollo del proyecto por la falta de información y la diversidad de criterios al presentar un mismo dato, esto se evidencia en los párrafos siguientes del análisis.

Tabla 2  
**Población total con discapacidad por grupos de edad - MSP**

Grupos de edad	Población	%
De 4 a 6	7.687	12,2%
De 7 a 12	24.203	38,5%
De 13 a 18	31.030	49,3%
Total	62.920	100%

Fuente: Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2016 6)  
Elaboración propia

### 2.3.1. Población con discapacidad visual en edad escolar proyectada

Para estimar la población con discapacidad visual en edad escolar, se considera el resultado del VII Censo de Población y VI de vivienda del 2010, que registra en Ecuador para el año 2010 un total de población con discapacidad en edad escolar de 136.481, como se puede observar en la tabla 3.

---

<sup>122</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General, “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, 13 de diciembre de 2006.

<sup>123</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, “Observaciones finales sobre el informe inicial del Ecuador”, párr. 50-3.

Tabla 3  
**Población total con discapacidad en edad escolar – Censo 2010**

Grupo etario	2010	%
3 a 4 años y 11 meses	13.123	10%
5 a 14 años y 11 meses	94.851	69%
15 a 17 años y 11 meses	28.507	21%
<b>Total</b>	136.481	100%

Fuente: VII Censo de población y VI de vivienda 2010  
 Elaboración propia

Para calcular la demanda potencial proyectada para el año 2015 -de la población con discapacidad en edad escolar-, se consideró la información de la población con discapacidad por edades, según los resultados del Censo de Población realizado en el 2010. Partiendo de esta información, para la estimación de esta población en edad escolar, lo que se hizo fue año a año, por un lado restar la población con discapacidad que en el año anterior tenía 17 años y sumar la población con discapacidad que en el 2010 tenía 2 años, con ello se determinó la población con discapacidad en edad escolar del año 2011. Para los años siguientes se consideró una tasa de decrecimiento del 15,14% para la estimación de recién nacidos a partir del 2011, en función de la información del Censo con respecto a la composición de la población total entre 0 y 5 años. Con estos supuestos se determinó la composición de la población con discapacidad en edad escolar,<sup>124</sup> según se observa en la tabla 4.

Tabla 4  
**Población total con discapacidad en edad escolar proyectada**

Grupo etario	2010	2011	2012	2013	2014	2015
3 a 4 años con 11 meses	13.123	11.850	10.528	7.797	5.219	4.429
5 a 14 años con 11 meses	94.851	91.597	87.732	83.889	78.599	70.458
15 a 17 años con 11 meses	28.507	29.374	30.264	29.639	29.822	30.625
<b>Total</b>	136.481	132.821	128.524	121.325	113.640	105.512

Fuente: Resultados del VII Censo de población y VI de vivienda - 2010  
 Elaboración propia

<sup>124</sup> Ecuador, Ministerio de Educación, *Proyecto diseño e implementación del Nuevo modelo de educación inclusiva*, Quito: Ministerio de Educación, 2012, 18.

Tabla 5  
**Población con discapacidad visual en edad escolar proyectada**

Grupo etario	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>3 a 4 años con 11 meses</b>	1.628	1.395	1.207	859	536	455
<b>5 a 14 años con 11 meses</b>	17.876	16.830	15.584	14.262	12.661	10.792
<b>15 a 17 años con 11 meses</b>	5.292	5.521	5.817	5.880	6.133	6.289
<b>Total</b>	24.796	23.746	22.608	21.001	19.330	17.536

Fuente: VII Censo de población y VI de vivienda - 2010

Elaboración propia

Por tanto, la demanda potencial proyectada de niños/as con discapacidad en el Ecuador para el año 2015 en el nivel de Educación General Básica -en el rango de 5 a 14 años- es de 70.458 personas. De manera particular, atendiendo a los mismos criterios, la demanda potencial proyectada del segmento de discapacidad visual es de 10.792 personas, que representan el 15,3% del total de la demanda potencial proyectada.

#### **2.4. Análisis cuantitativo de la educación de niños/as con discapacidad visual**

Para el análisis, se partirá de la información oficial del Ministerio de Educación del Ecuador, abordando las Unidades de Apoyo a la Inclusión, instituciones de educación ordinaria y especializada que tienen niños/as con discapacidad a nivel nacional y luego en el segmento de niños/as con discapacidad visual, a fin de tener una panorámica de la educación de las personas con discapacidad en Ecuador.

##### **2.4.1. Oferta educativa**

Dentro de la oferta educativa, solo se consideran para el análisis, las instituciones que mantienen en el estudiantado niñas y niños con discapacidad.

##### **2.4.1.1. Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI)**

El Ministerio de Educación, en el informe denominado Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Ecuador (2015), presentado en la UNESCO, establece que existen implementadas a nivel nacional 72 Unidades de Apoyo a la Inclusión, como se detalla en la tabla 6.

Tabla 6  
**Unidades de Apoyo a la Inclusión implementadas**

Coordinación Zonal	Provincia	UDAI Implementadas	
		#	Total
1	Carchi	1	6
	Esmeraldas	1	
	Imbabura	1	
	Sucumbíos	3	
2	Pichincha (excepto DM Quito)	1	1
3	Cotopaxi	6	19
	Chimborazo	5	
	Tungurahua	6	
	Pastaza	2	
4	Manabí	12	15
	Santo Domingo	3	
5	Santa Elena	1	15
	Bolívar	2	
	Los Ríos	2	
	Guayas	9	
	Galápagos	1	
6	Azuay	6	8
	Morona Santiago	1	
	Cañar	1	
7	El Oro	1	3
	Loja	1	
	Zamora Chinchipe	1	
8	Guayaquil	2	2
9	Quito	3	3
<b>TOTAL</b>			<b>72</b>

Fuente: Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Ecuador (2015 27)  
 Elaboración propia

Al respecto de la información anterior, el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad recomienda al Ecuador que exista una Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión en cada distrito educativo y no en cada provincia.<sup>125</sup> De otro lado, llama la atención que el Ministerio de Educación denomine “Unidad de Apoyo a la Inclusión” y el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad lo denomine “Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión”; por lo que en mi opinión, este órgano implícitamente le recomienda al país que cumpla con la implementación de las

<sup>125</sup> Organización de las Naciones Unidas, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, “Observaciones finales sobre el informe inicial del Ecuador”, párr. 37, literal C.

UDAI a nivel distrital conforme el artículo 22 del Acuerdo Ministerial 295 referente a la normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales emitido en octubre de 2013.

#### 2.4.1.2. Instituciones educativas

Según los registros del Ministerio de Educación citados en el Reporte bianual de indicadores educativos para el año 2015, en el Ecuador existen 22.687 instituciones que ofertan educación escolarizada ordinaria, de las cuales 6.753 son inclusivas (29,77% del total) y 159 son de educación especializada (0,70% del total) que representan el 30,47% del total nacional, como se detalla en la tabla 7.

Tabla 7  
**Instituciones Educativas Ordinarias inclusivas - total país**

Sostenimiento	Número de Instituciones	%
<b>Fiscal</b>	4.969	73,6%
<b>Fiscomisional</b>	235	3,5%
<b>Municipal</b>	70	1,0%
<b>Particular Laico</b>	1.238	18,3%
<b>Particular Religioso</b>	241	3,6%
<b>Total</b>	6.753	100,0%

Fuente: Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Ecuador (2015 28)  
Elaboración propia

Tabla 8  
**Instituciones de Educación Especializada – total país**

Sostenimiento	Número de Instituciones	%
<b>Fiscal</b>	101	63,5%
<b>Fiscomisional</b>	20	12,6%
<b>Municipal</b>	11	6,9%
<b>Particular Laico</b>	26	16,4%
<b>Particular Religioso</b>	1	0,6%
<b>Total:</b>	159	100%

Fuente: Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Ecuador (2015 28)  
Elaboración propia

De los datos anteriores, casi las tres cuartas partes (73,6%) de instituciones de educación ordinaria inclusiva son de sostenimiento fiscal, y en sentido contrario el 1% es de sostenimiento municipal. En esta misma línea, el 63,5% de instituciones de educación especializada tienen sostenimiento fiscal y en sentido contrario 0,6% es de sostenimiento particular religioso.

En suma, el 73.4% (5.070 instituciones), del total de establecimientos inclusivos y especiales a nivel nacional que representan el 30,47%, que estarían en condiciones de ofertar educación para las personas con discapacidad, según nuestra normativa a nivel nacional, tienen un sostenimiento fiscal.

## 2.5. Demanda real de educación de estudiantes con discapacidad

Luego de analizar la oferta educativa, se analizará la demanda real de educación, con los estudiantes con discapacidad que asisten a las instituciones de educación.

Tabla 9

### Estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas ordinarias - total país

Sostenimiento	Educación Inicial	Educación Básica	Bachillerato	Total	%
<b>Fiscal</b>	441	10.197	1.414	12.052	70,2%
<b>Fiscomisional</b>	22	651	186	859	5,0%
<b>Municipal</b>	7	218	36	261	1,5%
<b>Particular Laico</b>	283	2.622	334	3.239	18,9%
<b>Particular Religioso</b>	34	591	141	766	4,5%
<b>Total estudiantes</b>	787	14.279	2.111	17.177	100%

Fuente: Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Ecuador (2015 29)  
Elaboración propia

Tabla 10

### Estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas especializadas - total país

Sostenimiento	Educación Inicial	Educación Básica	Bachillerato	Total	%
<b>Fiscal</b>	104	7.111	1.326	8.541	63,1%
<b>Fiscomisional</b>	26	1.722	400	2.148	15,9%
<b>Municipal</b>		497	103	600	4,4%
<b>Particular Laico</b>		1.946	263	2.209	16,3%
<b>Particular Religioso</b>		33		33	0,2%
<b>Total estudiantes:</b>	130	11.309	2.092	13.531	100,0%

Fuente: Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Ecuador (2015 29)  
Elaboración propia

El total de la demanda real de educación a nivel país, es de 30.708 estudiantes con discapacidad, ubicados tanto en las instituciones de educación ordinaria y educación especializada, de los cuales el 55.9% se encuentran en las instituciones de educación ordinaria y el 44.1% en instituciones de educación especializada.

Cabe acotar, que es significativo el porcentaje de personas con discapacidad que asisten a instituciones de educación especializada, considerando que estas representan el 0,70% del total de instituciones. En otras palabras, una institución de



educación especializada tiene un promedio de 85.10 estudiantes con discapacidad y por cada institución de educación ordinaria existen 2.54 estudiantes con discapacidad, lo cual se contrapone a lo dispuesto en el inciso final del artículo 47 de la LOEI en lo referente a la excepcionalidad de la derivación de estudiantes con discapacidad hacia las instituciones educativas especializadas.

En este orden de ideas, el 3,0% de los estudiantes con discapacidad se encuentran cursando el nivel inicial, el 83,3% se encuentra cursando el nivel de Educación Básica General y solo el 13,7% se encuentra en el nivel de Bachillerato.

Matizando lo anterior, el 70,2 y el 63,1% de estudiantes con discapacidad se encuentran respectivamente, en instituciones de educación ordinaria y educación especializada de sostenimiento fiscal.

### 2.5.1. Demanda insatisfecha proyectada

La demanda insatisfecha, es la diferencia entre la demanda potencial y la demanda efectiva, la que según el análisis realizado haciende para 2015 a 74.804 personas con discapacidad en edad escolar.

Tabla 11  
Demanda insatisfecha proyectada – total país

Tipo Demanda	2015
Población potencial proyectada	105.512
Población efectiva	30.708
<b>Demanda insatisfecha proyectada</b>	<b>74.804</b>

Fuente: Tabla 4, 9 y 10  
Elaboración propia

### 2.5.2. Cobertura de la oferta educativa

Siguiendo con el análisis, se establece que la cobertura de la oferta educativa para niños/as en edad escolar con discapacidad, es del 20,7; 36,3 y 13,7% en el nivel Inicial, Educación General Básica y en Bachillerato respectivamente. Finalmente, a nivel nacional la cobertura (para el año 2015) conquista apenas el 29,1%, que alcanza a 30.708 estudiantes con discapacidad, como se puede observar en la tabla 12.

Tabla 12  
**Cobertura de la oferta educativa para niños/as con discapacidad en edad escolar – total país**

Grupo etario	Población	Estudiantes	Cobertura
<b>3 a 4 años con 11 meses</b>	4.429	917	20,7%
<b>5 a 14 años con 11 meses</b>	70.458	25.588	36,3%
<b>15 a 17 años con 11 meses</b>	30.625	4.203	13,7%
<b>Total</b>	105.512	30.708	29,1%

Fuente: Tabla 4, 9 y 10.  
 Elaboración propia

## 2.6. Demanda real de educación de estudiantes con discapacidad visual

Luego del análisis nacional, derivamos este análisis a la demanda real de educación de los niños/as con discapacidad visual, que asisten a las instituciones ordinarias de educación.

Tabla 13  
**Estudiantes con discapacidad visual incluidos en instituciones educativas ordinarias – total país**

Sostenimiento	Educación Inicial	Educación Básica	Bachillerato	Total	%
<b>Fiscal</b>	25	1.292	611	1.928	74,5%
<b>Fiscomisional</b>	5	137	90	232	9,0%
<b>Municipal</b>	1	12	9	22	0,8%
<b>Particular Laico</b>	5	157	56	218	8,4%
<b>Particular Religioso</b>		147	42	189	7,3%
<b>Total estudiantes</b>	36	1.745	808	2.589	100,0%

Fuente: Ministerio de Educación 2016  
 Elaboración propia

Tabla 14  
**Estudiantes con discapacidad visual en instituciones de educación especializada – total país**

Sostenimiento	Educación Inicial	Educación Básica	Bachillerato	Total	%
<b>Fiscal</b>	30	187	5	222	73,3%
<b>Fiscomisional</b>	15	8		23	7,6%
<b>Municipal</b>	15	34		49	16,2%
<b>Particular Laico</b>		9		9	3,0%
<b>Particular Religioso</b>				0	0,0%
<b>Total estudiantes</b>	60	238	5	303	100,0%

Fuente: Ministerio de Educación 2016  
 Elaboración propia

El total de la demanda real de educación de niños/as con discapacidad visual a nivel país, es de 2.892 estudiantes, ubicados tanto en las instituciones de educación ordinaria y educación especializada, de los cuales el 89,5% se encuentran en las

instituciones de educación ordinaria y el 10,5% en instituciones de educación especializada.

De manera particular para este estudio, el total de estudiantes con discapacidad visual que se encuentran en el nivel de Educación Básica General es de 1.983; que representan el 68,6% del total de la demanda real de este segmento, a nivel país. En esta línea, el 88,0 y 12,0% se encuentran en instituciones de educación ordinaria e instituciones de educación especializada respectivamente.

Por otro lado, el promedio de niños/as con discapacidad visual que asiste a instituciones de educación especializada -considerando que estas representan el 10,5% de instituciones que tienen estudiantes con discapacidad visual- es de 1,39 estudiantes y por cada institución de educación ordinaria existen 1,22 estudiantes.

### **2.6.1. Demanda insatisfecha proyectada de educación para estudiantes con discapacidad visual**

La demanda insatisfecha proyectada para el año 2015 es de 14.644 personas con discapacidad visual. En esta línea, la demanda insatisfecha proyectada para el nivel de Educación General Básica es de 8.809 personas con discapacidad visual.

Tabla 15  
**Demanda insatisfecha proyectada de educación para estudiantes con discapacidad visual**

<b>Tipo Demanda</b>	<b>2015</b>	<b>EGB</b>
<b>Población potencial proyectada</b>	17.536	10.792
<b>Población efectiva</b>	2.892	1.983
<b>Demanda insatisfecha proyectada</b>	14.644	8.809

Fuente: Tabla 10, 13 y 14  
Elaboración propia

### **2.6.2. Cobertura de la oferta educativa para estudiantes con discapacidad visual**

En función del análisis, se establece que la cobertura de la oferta educativa de niños/as con discapacidad visual en edad escolar, es del 21,1; 18,4 y 12,9% en el nivel Inicial, Educación General Básica y en Bachillerato respectivamente. Finalmente, a nivel nacional la cobertura conquista apenas el 16,5%, que alcanza a 2.892 estudiantes con discapacidad visual.

Tabla 16  
**Cobertura de la oferta educativa para estudiantes con discapacidad visual**

Grupo etario	Población	Estudiantes	Cobertura
3 a 4 años con 11 meses	455	96	21,1%
5 a 14 años con 11 meses	10.792	1.983	18,4%
15 a 17 años con 11 meses	6.289	813	12,9%
<b>Total</b>	17.536	2.892	16,5%

Fuente: Tabla 10, 13 y 14  
 Elaboración propia

## 2.7. Estudiantes con discapacidad visual en Quito

Finalmente, derivamos el análisis de la demanda real de educación de los niños/as con discapacidad visual, que asisten a las instituciones de educación ordinaria en la ciudad de Quito.

Tabla 17  
**Estudiantes con discapacidad visual incluidos en las instituciones educativas ordinarias de Quito**

Sostenimiento	Educación Inicial	Educación Básica	Bachillerato	Total	%
<b>Fiscal</b>	3	187	179	369	73,1%
<b>Fiscomisional</b>		7	12	19	3,8%
<b>Municipal</b>		10	8	18	3,6%
<b>Particular Laico</b>	1	27	13	41	8,1%
<b>Particular Religioso</b>		33	25	58	11,5%
<b>Total estudiantes</b>	4	264	237	505	100,0%

Fuente: Ministerio de Educación 2016  
 Elaboración propia

Tabla 18  
**Estudiantes con discapacidad visual en las instituciones de educación especializada de Quito**

Sostenimiento	Educación Inicial	Educación Básica	Bachillerato	Total	%
<b>Fiscal</b>		1		1	6,3%
<b>Fiscomisional</b>	13	1		14	93,3%
<b>Municipal</b>				0	0,0%
<b>Particular Laico</b>				0	0,0%
<b>Particular Religioso</b>				0	0,0%
<b>Total estudiantes</b>	13	2	0	15	100,0%

Fuente: Ministerio de Educación 2016  
 Elaboración propia

El total de la demanda real de educación de niños/as con discapacidad visual en la ciudad de Quito, es de 520 estudiantes, ubicados tanto en las instituciones de educación ordinaria y educación especializada, de los cuales el 97,1% se encuentran

en las instituciones de educación ordinaria y el 2,9% en instituciones de educación especializada.

El total de estudiantes con discapacidad visual que se encuentran en el nivel de Educación Básica General es de 266; que representan el 51,2% del total de la demanda real de Quito.

Para cerrar, es apropiado hacer referencia a Tomasevski, quien ha sostenido que “las estadísticas revelan mucho, pero esconden lo que realmente necesitamos saber”.<sup>126</sup> Es decir, que si se las analiza desde una perspectiva de derechos humanos y no únicamente en promedios, sin duda afloran discriminaciones internacionalmente prohibidas y una mayor afectación a grupos marginados como el del presente estudio.

## **2.8. Análisis cualitativo de los testimonios de niños/as con discapacidad visual y padres de familia**

Para la recolección de información, se empleó con los niños/as la entrevista en profundidad, puesto que esta técnica “permite la obtención de una gran riqueza informativa [...] en las palabras y enfoques de los entrevistados,<sup>127</sup> es decir, recopila la forma en la cual los sujetos interpretan y dan forma a la realidad en que se encuentran.

Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo de manera individual en una única instancia. La entrevista de los niños/as con discapacidad visual trató temas relacionados con sus trayectorias escolares, sus procesos de inclusión, el trabajo en clases, empoderamiento sobre derechos humanos particularmente el de educación y aspectos de accesibilidad.

Para la recolección de información, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada con los padres de familia y profesionales en derecho, para fomentar un diálogo espontáneo en “una mezcla de conversación y preguntas insertadas”.<sup>128</sup>

Ahora bien, se enfatiza nuevamente que el Derecho a la Educación se relaciona con los derechos humanos; pues, la educación potencia el desarrollo de la persona y

---

<sup>126</sup> Tomasevski, “Educación: Indicadores del derecho a la educación”, 341.

<sup>127</sup> Miguel S. Valles, *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, (Madrid: Síntesis, 1999), 195.

<sup>128</sup> *Ibíd.*, 179.

por ello es condición esencial para el disfrute de todos ellos; por esto se considera éste como un derecho clave. No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación. La educación es la base del desarrollo del individuo, y también de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria; la búsqueda de democracia, de cultura y de paz, la protección del medio ambiente; en suma, la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos y de capacidades y valores específicamente humanos.<sup>129</sup>

En consecuencia, toda persona por el hecho de existir, tiene derecho a educarse como medio necesario para el desarrollo de sus potencialidades. De ahí que, la importancia de la escuela en ese desarrollo; con su currículum y programas, el aula supone el medio idóneo para las relaciones entre niños, entre compañeros, que deben entenderse desde la amistad, considerándose sobre una esfera prosocial, compartiendo y ayudando, desde la aceptación y la cooperación, en el respeto y la tolerancia. Es por ello que, la diferencia entre las personas y el conocimiento que se tenga de ellas es también un aspecto de relevancia en la vida escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular.

### **2.8.1. Las experiencias**

En el campo educativo se recurre frecuentemente al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden, que van desde el aprendizaje y la didáctica hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos.

Desde esta perspectiva y para el caso del campo educativo, Dubet y Martuccelli proponen el concepto de experiencia escolar, el cual se concibe como la faceta subjetiva del sistema educativo, esto es, la manera como los actores se representan y construyen este sistema. En este caso, las lógicas de acción corresponden a las tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y la propiamente educativa. La articulación de las lógicas de acción ocurre en el contexto de un sistema escolar que se impone a los alumnos y estudiantes,

---

<sup>129</sup> Yves Daudet y Kishore Singh, *The right to education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments*, (París: UNESCO, 2001), 10.

con sus propias reglas y mecanismos de funcionamiento. Sin embargo, se destaca el papel de los alumnos y estudiantes para construir el sentido de la escuela, esto es, el significado subjetivo que cada quien le otorga a su actividad. Por consiguiente, hay un alejamiento de la noción de rol ligada a una función. Se trata de un trabajo que implica distanciamiento, crítica y un esfuerzo de subjetivación.<sup>130</sup>

Ahora bien, previo a relatar las experiencias de los procesos del derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad visual entrevistados, de los padres de familia respecto a los mecanismos empleados para favorecer el aprendizaje de sus hijos así como la perspectiva de exigibilidad y procesos judiciales para tutelar este derecho expresado por un docente en derechos humanos, un abogado litigante y un juez, se advierte que únicamente se señalará la identidad de quienes autoricen hacerlo, en aplicación del marco jurídico nacional, no así en caso de los niños, para lo cual se citan las disposiciones legales que protegen los datos de carácter personal. En este sentido, el numeral 19 del artículo 66 de la CRE prescribe “El derecho a la protección de datos de carácter personal, que incluye el acceso y la decisión sobre información y datos de este carácter, así como su correspondiente protección. La recolección, archivo, procesamiento, distribución o difusión de estos datos o información requerirán la autorización del titular o el mandato de la ley”. Análogamente, respecto a las Prohibiciones relacionadas con el derecho a la dignidad e imagen, en el numeral 4 del artículo 52 del Código de la Niñez y Adolescencia se prohíbe “la publicación o exhibición de imágenes y grabaciones o referencias escritas que permitan la identificación o individualización de un niño, niña o adolescente que ha sido víctima de maltrato, abuso sexual o infracción penal, y cualquier otra referencia al entorno en el que se desarrollan”. En otras palabras, las disposiciones citadas además de proteger los derechos aludidos, buscan prevenir el cometimiento de difusión de información de circulación restringida, sancionado con pena privativa de libertad de uno a tres años, determinado en el artículo 180 del Código Orgánico Integral Penal que prohíbe difundir:

1. La información que está protegida expresamente con una cláusula de reserva previamente prevista en la ley.
2. La información producida por la Fiscalía en el marco de una investigación previa.

---

<sup>130</sup> François Dubet y Danilo Martucelli, *En la escuela: Sociología de la experiencia*, Trad. Por Eduardo Gudino Kieffer, (Buenos Aires: Losada, 1998), 11-86 y 433-60.

3. La información acerca de las niñas, niños y adolescentes que viole sus derechos según lo previsto en el Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia.<sup>131</sup>

En este orden de ideas, en la trayectoria escolar de los niños/as con discapacidad visual entrevistados, coinciden en que algunos profesores discriminan sus capacidades:

E1: "... me encontré con profesores que consideraban que no podía hacer nada y bastante cerrados en matemáticas y educación física".

E2: "los profesores son bastante cerrados y he tenido que buscar fuera de la escuela apoyo... no hay compromiso del profesor".

Según el numeral 3 del artículo 46 de la CRE, el Estado se obliga a la adopción de medidas que garanticen la incorporación de niños con discapacidad en el sistema de educación regular y en la sociedad. Adicionalmente, en el numeral 7 del artículo 47 se reconoce el derecho a una educación "que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones".<sup>132</sup>

La LOEI en el literal I del artículo 3, sobre los fines de la educación, fundamenta "la Promoción de igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas para el cambio de concepciones culturales discriminatorias de cualquier orden, sexistas en particular, y para la construcción de relaciones sociales en el marco del respeto a la dignidad de las personas, del reconocimiento y valoración de las diferencias".<sup>133</sup> Además, en el artículo 5 se estipula que "el Estado tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación, a los habitantes del territorio ecuatoriano y su acceso universal a lo largo de la vida, para lo cual generará las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos".<sup>134</sup>

Con relación a la capacitación docente sobre procesos de inclusión:

E1: "los profesores desconocen".

E2: "los profesores no están capacitados... algunos si consideran técnicas de integración y otros no lo hacen".

---

<sup>131</sup> Ecuador, "Código orgánico integral penal", en *Suplemento Registro Oficial* No. 180 (10 de febrero de 2014), art. 180.

<sup>132</sup> *Constitución de la República del Ecuador*, art. 47.

<sup>133</sup> Ecuador, "Ley orgánica de educación intercultural", ar. 3.

<sup>134</sup> *Ibíd.*



El Estado Ecuatoriano debe asegurar que los profesionales del sistema educativo estén adecuadamente formados, así lo establece el artículo 234 de la CRE, cuando expresa que "el Estado garantizará la formación y capacitación continua de las servidoras y servidores públicos a través de las escuelas, institutos, academias y programas de formación o capacitación del sector público; y la coordinación con instituciones nacionales e internacionales que operen bajo acuerdos con el Estado".<sup>135</sup>

La LOEI fundamenta en el artículo 47 que la Autoridad Educativa nacional debe velar que:

tanto la educación formal como la no formal [tomen] en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. [Asimismo, señala que] el Estado garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje. [Además, prescribe que] los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.<sup>136</sup>

El trabajo en clases:

E1: "algunos profesores buscan la forma de integrarme, palpar lo que estaban viendo en el laboratorio... en la parte matemática, yo tenía un apoyo extra fuera de la escuela y en la escuela en la tarde con los mismos profesores".

"los compañeros siempre están prestos a ayudar sin mostrar prejuicios, por el contrario son las personas con la mente más abierta que no muestran complicaciones con los compañeros con discapacidad...".

E2: "en noveno nivel fue discriminación... había profesores que no me ayudaron... y envié cartas al distrito para que esto cambie... la mayoría fueron descartadas, a la larga si tuve acogida y llegó un delegado, y existen algunos profesores que siguen igual...".

"trabajo en equipo no existe... no hay compromiso del profesor para que yo entienda el concepto... no hay apoyo extracurricular".

La LOEI exige al Estado en el literal O del artículo 6 la obligación de "elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y

---

<sup>135</sup> Constitución de la República del Ecuador, art. 234.

<sup>136</sup> Ecuador, "Ley orgánica de educación intercultural", art. 47.

permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas”.<sup>137</sup> Asimismo, obliga a los docentes en el artículo 11 literal H a "atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones".<sup>138</sup> Y en el literal J se les exige “elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula”.<sup>139</sup>

En el Acuerdo Ministerial 295, por medio del cual se expide la normativa referente a la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas especializadas o en establecimientos de educación ordinaria, se establece en este último caso respecto a la propuesta curricular, que deberán realizar adaptaciones curriculares para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, en función de su especificidad, en aspectos relacionados con objetivos y contenidos; metodología, estrategias y recursos; secuencia y temporalidad de aprendizajes; y, la evaluación y los criterios de promoción. Adicionalmente, se establece que las adaptaciones y actividades curriculares se programarán con enfoque interdisciplinario entre los contenidos para reforzar el conocimiento y facilitar la resolución de problemas de la vida diaria. A tal fin, los establecimientos de educación escolarizada ordinaria se basarán en el Documento Individual de las Adaptaciones Curriculares (DIAC), que será elaborado por las UDAI en base al proceso de evaluación y tratamiento psicopedagógico que necesite cada estudiante.<sup>140</sup>

Se difunden los derechos humanos y en particular el de educación:

E1: “en una materia nos enviaron una consulta de los derechos humanos y expusimos... pero de ahí nada”

E2: “si realizamos alguna tarea de derechos humanos... y del derecho a la educación no”

---

<sup>137</sup> Ecuador, “Ley orgánica de educación intercultural”, art. 6.

<sup>138</sup> *Ibíd.*, art. 11.

<sup>139</sup> *Ibíd.*

<sup>140</sup> Ecuador, “Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: Acuerdo Ministerial 295”, (2 de octubre de 2013), art. 17.

El artículo 42 del Código de la Niñez y Adolescencia prescribe acerca del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que "los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuados a sus necesidades".<sup>141</sup>

Análogamente, La LOEI en el artículo 4 establece que "la educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución de la República y condición necesaria para la realización de los otros derechos humanos. [...] El Sistema Nacional de Educación profundizará y garantizará el pleno ejercicio de los derechos y garantías constitucionales".<sup>142</sup>

La infraestructura de la institución:

E1: "si es accesible, no tengo problemas... siempre estuve en escuelas pequeñas porque mi mamá buscó facilidades".

E2: "para nada... existen escombros que son peligrosos, está en construcción... no hay cercos, no hay nada que proteja a nadie".

La LOEI fundamenta en su vigésima quinta transitoria que "en un plazo de tres años se deberá dotar a cada Circuito educativo de la infraestructura necesaria para satisfacer los requerimientos de la educación especial para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con dotación superior".<sup>143</sup> Asimismo, en el artículo 53 se estipula que:

La Autoridad Educativa Nacional es la responsable de autorizar la constitución y funcionamiento de todas las instituciones educativas y ejercer, de conformidad con la Constitución de la República y la Ley, la supervisión y control de las mismas, que tendrán un carácter inclusivo y cumplirán con las normas de accesibilidad para las personas con discapacidad, ofreciendo adecuadas condiciones arquitectónicas, tecnológicas y comunicacionales para tal efecto.<sup>144</sup>

La LOD respecto a la accesibilidad que deben cumplir las instituciones del Sistema Nacional de Educación y la supervisión que debe hacer la entidad del ramo con los gobiernos autónomos descentralizados, señala en su artículo 33:

---

<sup>141</sup> Ecuador, "Código de la niñez y adolescencia", (3 de enero de 2003), art. 42.

<sup>142</sup> Ecuador, "Ley orgánica de educación intercultural", art. 4.

<sup>143</sup> Ecuador, "Ley orgánica de educación intercultural", transitoria vigésima quinta.

<sup>144</sup> *Ibíd.*, art. 53.

La autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad.<sup>145</sup>

La tecnología de apoyo en tu educación:

E1: “toda la tecnología la he adquirido con mis medios... los profesores no conocen y he tenido que enseñarles a los que se han interesado”.

“es complicado adquirirlo, son costosas y no las venden en el país... por ejemplo, mi caja matemática la compramos en Francia...”.

E2: “he tenido que adquirir con mis propios medios... los profesores no conocen y tampoco han creado barreras para que las utilice”.

La CRE en el numeral 11 del artículo 47 reconoce a las personas con discapacidad el derecho al “acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille”.<sup>146</sup> Esto es reforzado por la LOD en el artículo 63 cuando subraya que “el Estado promocionará el uso de la lengua de señas ecuatoriana, el sistema Braille, las ayudas técnicas y tecnológicas, así como los mecanismos, medios y formatos aumentativos y alternativos de comunicación; garantizando la inclusión y participación de las personas con discapacidad en la vida en común”.<sup>147</sup> De lo anterior resulta entonces la obligación asumida por el Estado en el artículo 28 de la LOEI que fundamenta:

La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico-tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.<sup>148</sup>

Es tiempo de plasmar las experiencias y los mecanismos empleados por los padres para favorecer el aprendizaje de sus hijos con discapacidad visual que se

---

<sup>145</sup> Ecuador, “Ley orgánica de discapacidades”, art. 33.

<sup>146</sup> *Constitución de la República del Ecuador*, art. 47.

<sup>147</sup> Ecuador, “Ley orgánica de discapacidades”, art. 63.

<sup>148</sup> Ecuador, “Ley orgánica de educación intercultural”, art. 28.

encuentran en el nivel de educación general básica. Al respecto, se encontraron aspectos comunes y particulares que se enuncian a continuación.

P1: señala que en la escuela fiscal donde estudia su hijo, tiene un nivel de baja visión que le permite seguir el currículo gracias a la predisposición de sus docentes y libros digitales descargados de la página del gobierno, mismo que son adaptados con letra más grande en la parte pertinente e impresos para su proceso de aprendizaje. Este trabajo se hace en casa y puesto que su hermano es gemelo y son compañeros de curso también es de mucha ayuda, aunque he visto que su lectura es lenta y en ocasiones tiene fatiga en la espalda, cuello y visión. También, se le adquirió una lupa traída desde el extranjero para su apoyo, pero la perdió y desde ahí no le hemos dado algo similar porque parece que va recuperando su visión porque Dios es grande. Agrega que junto con su hermano están en cuarto de básica, que hace algunos años le dieron una computadora que le hablaba en la escuela especial Mariana de Jesús, a la que llegó por referencia de un doctor del hospital Vaca Ortiz, pero no fue capacitado para usarla y enfatiza que puede trabajar en el equipo apegándose a la pantalla y ampliando las letras. Sin embargo, indica que cuando inicia el nuevo año escolar, siempre su nuevo profesor demuestra cierto temor de no poder transmitirle sus enseñanzas.

M2: señala que en la escuela fiscal donde estudia su hijo, tiene un nivel de baja visión que no le permite seguir el currículo en igualdad de condiciones porque sus docentes rara vez le dan atención individualizada, le sugieren con frecuencia que se cambie a una escuela especial, le entregan libros físicos en los que su escasa visión no le permite aprender, a veces no le toman exámenes y siempre pasa al grado siguiente con la nota mínima. Él tiene 14 años y está en octavo de básica junto con su hermano quien tiene 12 y es compañero de clase. Agrega que su hermano es un gran apoyo en el aprendizaje porque como es madre soltera no tiene tiempo para ayudarlo. Manifiesta que hace algunos años le dieron una computadora que le hablaba en la escuela especial Mariana de Jesús, a la que llegó por consejo de un doctor del hospital Metropolitano, pero no fue capacitado para usarla y cuando se le dañó, al ir a solicitar una al Programa Manuela Espejo le dijeron que no disponían de computadoras para su entrega. Finaliza diciendo que ha solicitado ayuda en el Ministerio de Educación para que le asignen un cupo en otra escuela y pidiendo libros en braille para desarrollar su autonomía en la educación y practicar el sistema enseñado brevemente en la escuela especial, pero la respuesta ha sido que le mantenga en la misma escuela y que solo se entregan libros físicos en tinta, no así en braille y además, cree que su hijo es promovido por pena para

evitarse problemas la institución. Finalmente, se lamenta porque el diagnóstico de baja visión de su hijo fue detectado en primero de básica, no así en preescolar y en sus primeros años y añade que teme denunciar a otras instancias y sobre el futuro de él.

Lourdes Palacios, manifiesta que en el Colegio fiscomisional Leonardo Ponce donde estudia su hija en noveno de básica, tiene un nivel de ceguera total que gracias a la predisposición de sus docentes su aprendizaje es bueno porque en este lugar ya han tenido experiencias previas durante muchos años. Dice estar agradecida por encontrar este lugar porque en 4 instituciones educativas previas su hija sufrió discriminación porque no le permitían participar en clase, no le daban atención individualizada, no se preocupaban por su aprendizaje y sus compañeros por esta razón se le burlaban. Señala que en el actual colegio tiene además la colaboración de sus compañeros de clase cuando hay que utilizar libros en tinta y de manera similar, en casa ella y sus hijos le asisten en la realización de consultas, lecturas y completar cuestionarios. Además, agrega que si bien en esta institución le apoyan y algunos maestros conocen braille, le han prohibido el uso de su computadora donada hace algunos años en la escuela especial Mariana de Jesús y por ello considera que le están coartando su desarrollo en habilidades que a futuro le serían muy útiles para su independencia. Luego dice que no recibe textos relacionados con el currículo en formato digital ni en audio, sino solamente en tinta, que los textos en braille que recibe no forman parte del programa, pero que de todos modos está conforme porque su hija tiene actitud positiva ante el apoyo en la comunidad educativa donde algunos maestros conocen braille. Comenta que hace aproximadamente 8 años ante la negativa de cupo para su hija en una escuela denunció públicamente en el canal Teleamazonas y como resultado fue que al solicitar cupos en otras instituciones la conocían como la niña problema, sugerencias que debió quedarse callada y buscar ayuda en la escuela especial Mariana de Jesús y, añade que en una institución educativa al decirle al rector que acudiría ante un distrito para que le obliguen a recibirla, tuvo como respuesta que con la orden lo haría pero que la tendrían sin hacer nada, promoviéndola a los siguientes niveles y que no se hacían responsables porque no tienen personal capacitado para atenderla. Finaliza diciendo que antes de que su hija ingrese al colegio Leonardo Ponce, para que aprenda matemáticas y computación tuvo que contratar 2

profesores particularmente y reflexiona con poco optimismo si una denuncia por actos discriminatorios tendría eficacia.<sup>149</sup>

En lo que respecta a la perspectiva de exigibilidad y procesos judiciales para tutelar el derecho a la educación en un sistema inclusivo, los profesionales entrevistados señalaron lo siguiente:

La Doctora Kathy Burbano, Jueza de la familia, mujer, niñez y adolescencia de la parroquia Mariscal sucre, del Distrito Metropolitano de Quito, parte señalando que los niños con discapacidad al igual que los demás, deben gozar del cumplimiento total de los derechos constitucionales, convención sobre los derechos del niño y código de la niñez y adolescencia, además de los derechos de todo ser humano. Así pues, deberían acceder a la educación desde los primeros años, en centros especializados para que reciban educación especial que les permita luego de fortalecer destrezas, incluirse a nivel más amplio dentro de la sociedad, pues, así lo reconoce el artículo 35 de la Constitución al situarlos como sujetos de atención privilegiada. Lo anterior, matiza señalando que un niño con discapacidad no podría estar en una institución fiscal por el exceso de estudiantes que dificultaría su aprendizaje, sumado al riesgo de afectación psicológica que tendría porque la comunidad educativa aún no está preparada para aceptar a la diferencia y por tanto no siempre va a haber una inclusión a nivel general. De otro lado, señala que de existir discriminación en cuanto al acceso a la educación, atendiendo a la seguridad jurídica, esto es, la existencia de normas claras, públicas y previas, se debería exigir a las instituciones el cumplimiento del ingreso a través de la vía administrativa acudiendo a los distritos del Ministerio de Educación y de continuar la negativa, activar la garantía constitucional de acción de protección porque se trata de un derecho constitucional. Del mismo modo, luego de transmitirle sobre el estándar internacional del derecho a la educación en un sistema inclusivo, manifiesta que en las instituciones debe existir un docente especializado que apoye su proceso y en casos donde el niño/a sea de recursos escasos, el Estado mediante política pública les debe proveer de condiciones materiales que hagan posible su aprendizaje atendiendo a su diversidad funcional. Asimismo, al preguntarle sobre si sería factible que intervenga la Junta cantonal de protección de derechos para proteger el derecho en cuestión, manifiesta que en un 90% se otorgan para

---

<sup>149</sup> Lourdes Palacios, entrevistada por Omar Trujillo, Quito, 7 de junio de 2017.

salvaguardar su desarrollo integral cuando este es afectado en su entorno familiar y en relación al derecho a la educación, cuando la institución se niega a la entrega de reportes de calificación o documentación para cambiarlos de establecimiento debido a falta de pago de pensiones.<sup>150</sup>

El docente y litigante doctor Ramiro Ávila, sostiene que el principio general que aplica a todos los derechos es el de igualdad y no discriminación. Es así que, para aplicar la igualdad a cuestiones sociales y a la identidad, se debe reconocer la diferencia, en el primer caso para igualar e incluir y en el segundo, para proteger la diferencia. Así pues, la educación inclusiva y la inclusión se desprende del derecho y principio de igualdad y no discriminación, por lo que, al no considerar sus características particulares o diferencia, se les está excluyendo y consecuentemente violando sus derechos y finaliza sosteniendo que el derecho a la educación inclusiva está garantizado por el principio de igualdad y no discriminación. En este orden, la inclusión de un estudiante no vidente debe garantizarse con la provisión de programas informáticos y la adaptación de las metodologías de enseñanza para que no reciban mucho menos de lo que sus compañeros están percibiendo y con respecto a estos, señala que deben adaptarse a explicaciones y descripciones verbales innecesarias a su condición y enfatiza que la pizarra constituye un espacio de exclusión si no hay acompañamientos adecuados. Por otra parte, luego de comunicarle sobre el estándar internacional de educación inclusiva y traer a colación los casos *Brown v. Board of Education*, en que se prohíbe la segregación, concluye señalando que una escuela solo de personas no videntes es un espacio de segregación. A continuación, señala que para hacer litigio estratégico hay que demostrar las deficiencias del servicio público relacionadas con necesidades insatisfechas que acaban redundando en violación de derechos y en este sentido, procedería una acción de protección de derechos contra políticas públicas partiendo de datos generales. Adicionalmente, enfatiza, que en derechos humanos no hace falta agotar la vía administrativa y que en derecho administrativo en general el agotamiento de la vía administrativa es facultativo del administrado y por tanto, se puede activar directamente la garantía constitucional atendiendo al derecho a un recurso efectivo y eficaz previsto en la Convención Americana y Constitución de la República en la tutela efectiva y subraya que esta es

---

<sup>150</sup> Kathya Burbano, entrevistada por Omar Trujillo, Quito, 19 de mayo de 2017.



judicial más no administrativa y reflexiona expresando que la vía administrativa tendría sentido si fuera eficiente porque permite tratar con la autoridad directamente, pero cuando no funciona no habría que agotarla. Por último, al mencionarle que la defensoría del pueblo según la CRE, la Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo y la LOD, sería un potente aliado para la promoción y protección del derecho en cuestión, señala que la idea es buena, aunque es necesario para ello un Defensor del Pueblo comprometido, caso contrario, reitera que si son ineficaces las acciones o garantías administrativas de protección, no hay que agotarlas y al consultarle sobre el cumplimiento obligatorio e inmediato de las medidas de protección de los derechos que emite, agrega que se trata de un actor más porque en la práctica no es el que decide, es decir, no tiene atribuciones jurisdiccionales.<sup>151</sup>

El Abogado penalista Mario Cayambe, expresó que es una constante la discriminación en grupos marginados y que si bien habrá normativas nacionales que les permitan acudir ante autoridades e instituciones para hacer conocer sus quejas o denuncias en vía administrativa, en caso de que no fueran resueltas, utilizaría la vía penal consiguiendo elementos probatorios que demuestren que se está atentando contra su derecho a la igualdad. Considera que un informe que demuestre afectación psicológica sería un insumo para decidirse a denunciar por el delito de discriminación previsto en el artículo 176 del COIP y aunque resultaría complicado ganar el caso por ser innovador, siempre la posibilidad de triunfo está presente y además señala que de este modo podrían impulsarse acciones penales relacionados con el tema y otros conexos que terminen creando jurisprudencia de triple reiteración. En definitiva, subraya que con la vía penal se estaría haciendo un fuerte llamado de atención a la sociedad en general para modificar su conducta puesto que las penas o castigos son más severos que los impuestos en otro ámbito jurisdiccional o administrativo.<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Ramiro Ávila, entrevistado por Omar Trujillo, Quito, 25 de mayo de 2017.

<sup>152</sup> Mario Cayambe, entrevistado por Omar Trujillo, Quito, 31 de mayo de 2017.

## **2.9. Nivel de cumplimiento de los estándares de educación inclusiva para niños/as (con discapacidad visual) en la ciudad de Quito**

Llegados a este punto, es tiempo de analizar cualitativamente el nivel de cumplimiento de los estándares de educación inclusiva en la ciudad de Quito, basado en los testimonios de los niños y padres de familia entrevistados, a fin de suscitar reflexión sobre el tema y contribuir hacia un proceso dinámico de comprensión de las experiencias de los otros y predisposición de actuar de nosotros. Así pues, en lo que concierne a la perspectiva de los niños entrevistados, son conscientes que necesitan mayor atención de los docentes en sus procesos de aprendizaje, mayor capacitación y predisposición para incluirlos, menos improvisación para lograr la comprensión del concepto, la necesidad de un apoyo adicional, adecuación de las metodologías y materiales de estudio, la disponibilidad de tecnologías de apoyo aceptables o de calidad a costes accesibles y adaptables a sus necesidades particulares, desconocimiento de fundamentos básicos de derechos humanos y, conciencia de riesgo en la escuela ante inaccesibilidad de infraestructura.

De otra parte, en lo que concierne a la perspectiva de los padres de familia entrevistados, se extrae que conjuntamente con sus hijos han tenido que pasar por actos discriminatorios en la búsqueda de acceso a la educación en escuelas regulares, la derivación hacia escuelas especiales mediante sugerencias de médicos y no desde la entidad rectora del ramo, desconocimiento de lo que implica la educación inclusiva, diferente nivel de compromiso para que los niños/as con discapacidad visual aprendan en la comunidad educativa debido a la existencia o inexistencia de experiencias previas, entrega de materiales homogéneos que deben ser adaptados en sus hogares, la asistencia que se brinda en el hogar para que consigan ser promovidos de año, la entrega por una sola vez hace algunos años de una computadora que habla más un bastón de rastreo y una regleta, ábaco y punzón para sus clases, la adquisición de materiales que potencien el aprendizaje de sus hijos según su escaso conocimiento y posibilidades económicas, temor a denunciar por represalias contra sus hijos y por cuanto no resultaría eficaz.

Lo expuesto en los dos párrafos supra, da cuenta que el Estado incumple sus obligaciones internas asumidas mediante la expedición de leyes y acuerdos ministeriales para poner en marcha lo que considera por educación inclusiva, empero si abrimos el espectro hacia las obligaciones externas adquiridas por el Ecuador a nivel

internacional promovidas desde la Organización de las Naciones Unidas a través del artículo 24 de la CDPD, la observación general cuarta realizada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y los informes elaborados por Vernor Muñoz, Relator Especial del Derecho a la Educación, desarrollado ampliamente en el primer capítulo, el nivel de incumplimiento de los estándares en educación inclusiva es mayor.

Así las cosas, con las experiencias narradas resulta imperioso que la Autoridad Educativa Nacional y la comunidad educativa haga énfasis en la transversalización de valores, principios y actitudes en los planteamientos homogéneos de contenidos y objetivos de desarrollo curricular, en aras de atender a la diversidad considerando su especificidad, para permitir su desarrollo integral, lograr mayores índices de participación en la sociedad y potenciar su resiliencia ante actos y omisiones que atenten contra sus derechos y libertades fundamentales. Lo anterior, involucra la responsabilidad de realizar ajustes curriculares, metodológicos, temporales, de apoyo, contextuales, estructurales, afectivos, comunicacionales y dotar de disponibilidad de Tiflotecnología en los espacios de aprendizaje a fin de que el alumno con discapacidad visual pueda seguir en gran medida el currículo común.

En definitiva, si el cumplimiento de las obligaciones adquiridas por el Estado en educación inclusiva resultan deficientes, es imperativo que su análisis cualitativo se haga articulando con el estándar de las 4-As del derecho a la educación bajo el paraguas del principio de igualdad y no discriminación presente en todo instrumento de derechos humanos, en aras de lograr alcances interpretativos más amplios, mayor grado de satisfacción de sus destinatarios y la identificación de violaciones al derecho a la educación por acción u omisión.

En consecuencia, el Ecuador conforme al marco jurídico vigente relacionado con educación inclusiva y relatos extraídos, puede decirse que cumple con el compromiso de facilitar el acceso a la educación en escuelas ordinarias y especiales a través de sus avances en materia legislativa, aunque en entornos de aprendizaje con medidas improvisadas de apoyo. De otra parte, incumple con el principio de igualdad y no discriminación porque le resulta un gran desafío cumplir materialmente para este colectivo, con el principio de igualdad de condiciones u oportunidades, al parecer por una falta de supervisión desde la Autoridad Educativa **Nacional** a las instituciones que forman parte del sistema nacional de educación en cuestiones relacionadas con su carácter inclusivo y de accesibilidad, por la falta generalizada en la entrega de libros

de texto en sistema braille y materiales de aprendizaje en formatos alternativos accesibles, por una insuficiente asignación de recursos económicos para la implementación de infraestructura así como para el equipamiento y entrega de materiales *tiflotecnológicos* que le permitan un aprendizaje autónomo, y, por la falta de contratación de personal calificado que apoyen en el sistema general de educación tanto en la institución y en entornos que fomenten al máximo su desarrollo académico y social de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; en otras palabras, por la omisión de realizar ajustes o acomodaciones razonables, técnicos y periódicos.

Para finalizar, si se reflexiona con sentido crítico lo que implica la educación inclusiva, notaremos que es la puesta en marcha de las cuatro características esenciales del derecho a la educación, por lo que la inobservancia de una o varias de ellas conllevaría sin duda alguna a la violación del mismo, así pues, de los relatos de alumnos y padres entrevistados se extrae que en cuanto a disponibilidad, no habría suficiente recurso humano y materiales de enseñanza; en cuanto a accesibilidad, esta no sería accesible en igualdad de condiciones; en cuanto a aceptabilidad, no habría buena calidad; y, en cuando a adaptabilidad, no se cumple con el principio de flexibilidad previsto en la LOEI y el derecho internacional de los derechos humanos para adaptarse y responder a sus necesidades especiales particulares.

## **Capítulo tercero**

### **Propuesta de justiciabilidad estratégica del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual**

El presente capítulo pretende aportar con una propuesta de justiciabilidad que contribuya al ejercicio pleno del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual para el cumplimiento del estándar internacional de educación inclusiva. A tal fin, se hace un barrido de las vías legales posibles en nuestro contexto normativo para adoptar a la acción de protección como el mecanismo jurídico que promueva su realización en un litigio estratégico o de alto impacto.

#### **3.1. Concepto y alcance de la justiciabilidad estratégica**

A esta altura de lo expuesto, es tiempo de proponer el mecanismo jurídico que promueva y proteja el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo. Lo anterior, implica también considerar las peculiaridades del segmento en mención, que en el presente estudio son niños/as con esta condición entre 5 y 14 años, para atender sus necesidades específicas en el sistema nacional de educación.

En nuestro país existen mecanismos jurídicos que permitirían una exigibilidad del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema inclusivo, no obstante, es imperativo promover un litigio estratégico integral, en aras de conseguir uniformidad en el contenido normativo y en su implementación en armonía con el estándar internacional que lo promueve y protege. En este orden de ideas, partiendo de que se trata de un grupo de atención prioritaria y en doble condición de vulnerabilidad según el artículo 35 de nuestra Carta Magna, la puesta en marcha del litigio estratégico que pretenda lograr un cumplimiento de obligaciones estatales asumidas internacionalmente respecto a la educación inclusiva, debe fundamentar claramente lo que implica este derecho según el artículo 24 de la CDPD y construir medios probatorios que demuestren que el Estado no lo está asegurando de manera efectiva. Así pues, el marco jurídico para la exigibilidad del derecho a la educación en un modelo inclusivo, tiene asidero administrativo y jurídico en la LOEI y su respectivo

reglamento, en la LOD, en el CONA y ley orgánica de garantías jurisdiccionales y control constitucional (en adelante LOGJICC).

En este sentido, la LOEI y su reglamento de aplicación prevén un sumario administrativo que podría obligar a docentes y máximas autoridades a la restitución y reparación de derechos en favor de los educandos previstos en estos cuerpos legales, los cuales refieren también a la constitución e instrumentos internacionales, garantizándoles a los presuntos implicados por el cometimiento de infracciones o acciones opuestas a las disposiciones legales, un debido proceso que se inicia y sustancia en las instituciones educativas, las Juntas Distritales de Resolución de Conflictos y ante la máxima autoridad del Nivel de Gestión Zonal correspondiente, de conformidad con las disposiciones que regulan estos procedimientos y que se complementan con las de la Ley Orgánica de Servicio Público y Estatuto del Régimen Jurídico y Administrativo de la Función Ejecutiva. Por tal razón, implica el uso de recursos administrativos que si en el mejor de los casos lograrían la pretensión requerida, no resultan efectivos y solucionarían únicamente la situación del administrado.

Lo analizado en párrafo anterior, se puede profundizar en la LOEI en los artículos 132, 133, 136, 139-142 y, en la RLOEI, en los artículos 332-336, 338, 341-353, 359-367. Sin embargo, el artículo 14 de la LOEI determina en mi opinión una disposición más favorable en cuanto a justiciabilidad del derecho a la educación, cuando señala que:

En ejercicio de su corresponsabilidad, el Estado, en todos sus niveles, adoptará las medidas que sean necesarias para la plena vigencia, ejercicio efectivo, garantía, protección, exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Todos los actores de la comunidad educativa estarán en condición de acudir a las instancias de protección constitucional con el fin de restituir el derecho a la educación que hubiere sido desatendido o conculcado.

Por su parte, la LOD desde los artículos 100 a 117, faculta al Defensor del Pueblo realizar bajo su dirección, un procedimiento administrativo a petición del legitimado activo, cuyo desarrollo no debe durar más de 30 días término, encaminado a sancionar pecuniariamente en la esfera pública o privada, el cometimiento de faltas leves, graves y gravísimas, en contra de personas con discapacidad, con deficiencia o condición discapacitante. En este sentido, el numeral 1 del artículo 116 determina como infracción gravísima, sancionada pecuniariamente desde diez a quince remuneraciones básicas unificadas del trabajador privado en general y/o suspensión de

actividades hasta por treinta días, el impedir el derecho de acceso a la educación en las instituciones educativas públicas y privadas. Adicionalmente, la ley estipula que en la audiencia se emiten requerimientos de acciones o medidas de protección de cumplimiento inmediato o en su defecto dentro del plazo de cinco días contados desde la notificación de la resolución correspondiente. De otra parte, el artículo 113 de la ley señala que el destino de las multas va al Presupuesto General del Estado y que en caso de persistir incumplimiento de lo dispuesto en resolución por el Defensor del Pueblo, según inciso final del artículo 108, se podrá recurrir a la justicia ordinaria para ejecutar las medidas que dicten las autoridades competentes, observando para el efecto el trámite correspondiente de la acción de protección constitucional.

Lo expuesto en párrafo anterior, no es un procedimiento que posicione el estándar de educación inclusiva para personas con discapacidad, que repare integralmente a la víctima y que funde jurisprudencia vinculante, porque posiblemente solucionarían el acceso al sistema educativo nacional a nivel individual sin considerar posteriores aspectos como la permanencia, movilidad y egresamiento de la víctima o reclamante, porque el destino de las multas entran al presupuesto del Estado i porque la resolución defensorial no tendría el carácter obligatorio de un precedente jurisprudencial.

Avanzando con el análisis, el CONA en los artículos 205-206, 215-219, y 235-249, prevé el desarrollo de un procedimiento administrativo para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que conlleva a un mecanismo judicial, en el cantón o jurisdicción donde se suscita la amenaza o violación de los mismos, en el primer caso, iniciado por o ante la Junta Cantonal de Protección de Derechos que no puede durar más de 30 días hábiles y en el segundo, ante el juez de la niñez y adolescencia, cuando existe incumplimiento o impugnación de las medidas o acciones de protección dispuestas por aquél. Es así que, la norma *ibídem* señala que en caso de incumplimiento de las medidas administrativas de protección dictadas por la Junta Cantonal de Protección de Derechos, este órgano o el denunciante puede recurrir mediante acción de amparo constitucional al juez de la niñez y adolescencia y por otra parte, prescribe también que el denunciado puede interponer recurso de reposición ante el órgano cantonal o recurso de apelación ante el juez en mención, por lo que en este aspecto la duración máxima de 30 días hábiles para proteger los derechos violados se prolongaría en razón de las garantías del debido proceso.

Lo expuesto en párrafo anterior, a toda luz evidencia que el uso de estos procedimientos señalados no son efectivos para promover y proteger el estándar de educación inclusiva a nivel nacional como lo haría otro mecanismo jurídico constitucional a través de un litigio de alto impacto, por las razones de que en el CONA claramente se establece recurrir a una acción de amparo constitucional que no está vigente, porque delimita el ámbito de acción a nivel cantonal, porque no funda jurisprudencia vinculante, porque no repara integralmente a la víctima y porque únicamente solucionaría el ingreso de un niño/a o adolescente con discapacidad al sistema educativo nacional cuando un establecimiento educativo en la esfera pública o privada le haya negado este derecho, mediante la aplicación de una medida administrativa de protección que disponga su acceso, más la imposición de una multa de 100 a 500 dólares cuya recaudación se destina al Fondo para la Protección de la Niñez y Adolescencia e incluso la sanción de suspensión de 5 días la primera vez, 30 en la segunda o clausura definitiva en la tercera.

Ahora bien, una vez descartadas las vías jurídicas anteriores para demandar el derecho a la educación de personas con discapacidad en un sistema inclusivo, previo a exponer el mecanismo jurídico que lo promueva y posicione en nuestra legislación nacional acorde al estándar internacional desarrollado por las Naciones Unidas, propongo la definición de justiciabilidad estratégica, partiendo de los componentes que integran el litigio de alto impacto, para señalar que es la planificación de una serie de actividades para lograr un fin dentro de un litigio, sujetas a modificaciones en función de situaciones imprevistas, valiéndose de una garantía constitucional efectiva que tutele derechos reconocidos en la Constitución, instrumentos internacionales ratificados y normativa interna, apoyándose para un mayor impacto o alcance, en estrategias de incidencia social, política, educacional, y comunicacional, especialmente para promover y proteger derechos cuando sus titulares se encuentren en situación de atención prioritaria en función de su condición de debilidad manifiesta, como lo son sin duda alguna los niños/as con discapacidad visual.

En este orden de ideas, queda propuesto una conceptualización que tome ventaja del bloque de constitucionalidad y de aplicación de los principios de los derechos, reconocido en nuestra Constitución de la República y demás normativa vigente en nuestro ordenamiento jurídico, que provoque un activismo de litigio y judicial capaz de sentar jurisprudencia que incite una óptima interpretación en la aplicación del derecho, una adecuada política pública, reformas legales,



responsabilidad social, participación y exigibilidad, en aras de constituir el Estado constitucional de derechos y justicia.

### **3.1.1. Criterios para la determinación de la acción jurídica a implementar**

Al final del título anterior se dijo que para promover y proteger el derecho a la educación en un sistema inclusivo para niños/as con discapacidad visual, se debe aprovechar que el Ecuador aprobó una Constitución en el 2008 cuyo artículo 1 reconoce que el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia. Lo anterior implica que el Ecuador se comprometió a garantizar principios y derechos constitucionales, invalidando normas contrarias a su contenido y alcance, limitando y vinculando a los poderes públicos y privados, pero por sobre todo, facultando a los jueces, el ser garantes de la Constitución, particularmente cuando por acción u omisión uno o varios derechos fundamentales han sido violados. De ahí que, se debe incitar un activismo judicial a través de mecanismos jurídicos como las garantías constitucionales llamadas también jurisdiccionales, mismas que surgen como medio para hacer efectivos los derechos reconocidos en nuestra Constitución e instrumentos internacionales de derechos humanos, a fin de suscitar desarrollos jurisprudenciales mediante precedentes constitucionales obligatorios.

Para sustentar lo expuesto, se trae a colación el precedente paradigmático de activismo judicial en el ámbito educativo, cuando el rol activo de la Corte Suprema de los Estados Unidos declaró en el caso *Brown v. Board of Education*, la inconstitucionalidad de la segregación de los afroamericanos en las escuelas de la educación pública por la desigualdad inherente que esto implica, invalidando a su vez la doctrina de separados pero iguales.<sup>153</sup>

Situación semejante, aunque enfocado en estudiantes con discapacidad, en el Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos citado en el primer capítulo se recoge que la Corte Constitucional de Colombia mediante sentencias T-1482/00, T-513/99, T-288/95, respectivamente ordenan las obligaciones del Estado de garantizar una política de integración educativa de los niños y niñas con discapacidad

---

<sup>153</sup> Jeremy Robbins, “Re-leyendo los casos “brown v. board of education”, “Marbury V. Madison”, Y “Ver- Bitsky, Horacio S/Hábeas Corpus”: Lecciones Para El Litigio Estratégico En La Argentina”, en *Separata de “Nueva Doctrina Penal”*, (Buenos Aires: Editores del Puerto, 2007), 95.

al aula regular con disponibilidad de apoyos personales especializados según el tipo de discapacidad y la prohibición de negar su acceso; que la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos; y, que el Estado adopte medidas que garanticen el acceso físico y curricular en los establecimientos educativos atendiendo a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas con discapacidad. Adicionalmente, en el mismo informe se alude al caso de la estudiante Paniagua, quien a mediados de los 90 tuvo tropiezos administrativos para acceder y continuar en la educación regular pública, logrando mediante un recurso presentado en la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica, evitar ser derivada por el Ministerio de Educación hacia el instituto especial Hellen Keller. Asimismo, Resulta interesante también en este informe la realización de una movilización social por una discriminación suscitada en una escuela en República Dominicana para reivindicar mayor atención a la educación inclusiva.<sup>154</sup>

En la misma línea de protección a personas con discapacidad, la Corte Constitucional Colombiana se ha pronunciado en sentencia T-598/13, ordenando al Ministerio de Educación y al ICFES, que desarrollen políticas públicas encaminadas a suministrar herramientas o apoyos diferenciados para presentar exámenes de Estado (Saber 11) en condiciones de igualdad, para acceder a la educación superior, en virtud de la revisión de sentencia originada en la acción de tutela presentada por el padre de un estudiante con discapacidad visual en categoría de baja visión.<sup>155</sup> Del mismo modo, ante la complejidad del fenómeno heterogéneo que encierra la discapacidad para la adopción de medidas en la esfera pública y privada, la misma Corporación a través del mismo mecanismo jurídico en sentencia T-850/14 ordenó a una universidad privada y al Ministerio de Educación, la asignación de guías-intérpretes que acompañen a la persona sordo-ciega demandante, para el desarrollo de sus actividades académicas

---

<sup>154</sup> Muñoz, *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*, 24-34.

<sup>155</sup> Corte Constitucional de Colombia, *Sentencia T-598/13: Personas Con discapacidad como sujetos de especial protección CONSTITUCIONAL-Protección nacional e internacional*, (Bogotá: Corte Constitucional de Colombia, 2013).

curriculares y extracurriculares, durante todo el tiempo que curse la carrera de psicología.<sup>156</sup>

En fin, se podría seguir exponiendo fallos emblemáticos investigando en otras latitudes, empero, dado que no es motivo de estudio de la presente tesis, corresponde señalar que en el Ecuador la Corte Constitucional no ha emitido una sentencia sobre educación inclusiva, a pesar de que según esta investigación la Sala de Selección de la Corte Constitucional del Ecuador debió seleccionar para revisión de este máximo órgano de control, interpretación constitucional y de administración de justicia en esta materia, a efectos de sentar precedente constitucional vinculante, la sentencia originada en una acción de protección presentada por la madre de un estudiante con discapacidad visual en el 2009, ante el Juez Décimo de lo Civil de Loja y apelada ante la Sala de lo Civil, Mercantil, Inquilinato y Materias Residuales de la Corte Provincial de Justicia de Loja, por el acto discriminatorio de obstaculizarle el acceso de su hijo al octavo año de educación básica y excluirle en actividades académicas durante su aprendizaje en una escuela del cantón Espíndola.<sup>157</sup>

Llegados a este punto, se han presentado suficientes criterios y prácticas para elegir a la acción de protección como mecanismo jurídico constitucional-jurisdiccional para promover y proteger el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo, no obstante, es importante fortalecerlo con criterios conceptuales y específicos a fin de lograr la pretensión jurídica. Es así que, Carolina Silva Portero señala que "la acción de protección es el mecanismo jurisdiccional destinado a tutelar los derechos y libertades que escapan a la protección judicial de otras garantías específicas y es equiparable a la acción de tutela o amparo en el derecho comparado latinoamericano".<sup>158</sup> De ahí que, a efectos de no confundir este mecanismo jurídico con el carácter cautelar o provisional de la acción de amparo, Ávila señala que la acción de protección "es de conocimiento porque se debe demostrar que existe una violación, que se manifiesta por medio de un daño, y

---

<sup>156</sup> Corte Constitucional de Colombia, *Sentencia T-850/14: Personas con discapacidad o con alguna enfermedad grave-protección constitucional reforzada/personas con discapacidad como sujetos de especial protección constitucional-protección nacional e internacional*, (Bogotá: Corte Constitucional de Colombia, 2014).

<sup>157</sup> Ecuador, Corte Provincial de Justicia de Loja: Sala de lo Civil, Mercantil, Inquilinato y Materias Residuales, "Sentencia", Juicio No: C. 2009-0045, 16 de noviembre de 2009.

<sup>158</sup> Carolina Silva Portero, "Los derechos sociales y el desafío de la acción de protección", en Christian Curtis y Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La protección judicial de los derechos sociales*, (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009), 603.

constatado el hecho, responsabilizar al estado o particular y obligarle a reparar la violación”<sup>159</sup> del derecho fundamental o constitucional.

Ahora bien, Ramiro Ávila para evitar confusiones al juzgador al momento de aplicar la acción de protección de manera adecuada, señala que se debe diferenciar entre derechos ordinarios y constitucionales, manifestando que los primeros pertenecen al ámbito de derechos patrimoniales para proteger intereses de sus titulares a través de normas de carácter sustantivo y adjetivo, mientras que los segundos, a la esfera de derechos universales para proteger derechos reconocidos en la Carta Magna. En tal sentido, enfatiza que para su judicialización en caso de los primeros, se debe probar la existencia de un título de propiedad y en cuanto a los segundos, que existe daño. Estas distinciones, el referido autor las realiza para evitar distorsiones en el ejercicio y aplicación de esta garantía constitucional, pero sobre todo, para sortear el requisito llamado principio de subsidiaridad, cuando enfatiza en que siempre procede la acción constitucional de protección cuando se trata de derechos constitucionales no así en derechos ordinarios para los que existen vías legales ordinarias para tutelarlos, y además, cuando sostiene que un recurso o vía judicial no es adecuado o no es eficaz, en el primer caso cuando no fue diseñado para proteger el derecho en cuestión y en el segundo, cuando en la práctica no logra obtener los resultados que se esperaba, ya porque es lento o ya porque no protege el derecho.<sup>160</sup>

Sobre la base de lo dicho, Carolina Silva Portero manifiesta que desde el Sistema Universal y Sistema Interamericano de derechos humanos para proteger derechos fundamentales sin distinción alguna, se sostiene que los Estados deben proveer mecanismos o recursos judiciales adecuados y efectivos para tutelar al titular de uno o varios derechos violados. De ahí que, agrega que de acuerdo con la jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, la efectividad de un mecanismo o acción se caracteriza por su idoneidad y eficacia, siendo idóneo el mecanismo o recurso judicial que permite determinar que se ha incurrido en una violación de derechos humanos incluidos los de índole social y su reparación, mientras que eficaz, aquel que posibilita obtener el resultado o respuesta adecuada a este tipo

---

<sup>159</sup> Ramiro Ávila Santamaría, “Los retos de la exigibilidad de los derechos del buen vivir en el derecho ecuatoriano”, en Christian Courtis y Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La protección judicial de los derechos sociales*, (Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009), 553.

<sup>160</sup> *Ibíd.*, 561-7.

de vulneraciones. Es así que, esta autora enfatiza que la acción de protección cumple con los estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, por ser un recurso judicial efectivo para proteger derechos fundamentales particularmente sociales o del buen vivir.<sup>161</sup>

Por último, una vez que se han desarrollado los criterios para el ejercicio y aplicación de la acción de protección, comprenderemos mejor su alcance estipulado en el artículo 39 de la LOGJYCC y 88 de la CRE que en su orden respectivo señalan:

la acción de protección tendrá por objeto el amparo directo y eficaz de los derechos reconocidos en la Constitución y tratados internacionales sobre derechos humanos, que no estén amparados por las acciones de hábeas corpus, acceso a la información pública, hábeas data, por incumplimiento, extraordinaria de protección y extraordinaria de protección contra decisiones de la justicia indígena.<sup>162</sup>

La acción de protección tendrá por objeto el amparo directo y eficaz de los derechos reconocidos en la Constitución, y podrá interponerse cuando exista una vulneración de derechos constitucionales, por actos u omisiones de cualquier autoridad pública no judicial; contra políticas públicas cuando supongan la privación del goce o ejercicio de los derechos constitucionales; y cuando la violación proceda de una persona particular, si la violación del derecho provoca daño grave, si presta servicios públicos impropios, si actúa por delegación o concesión, o si la persona afectada se encuentra en estado de subordinación, indefensión o discriminación.<sup>163</sup>

### **3.1.2. Delimitación de los principales componentes jurídicos de la acción: legitimación activa y pasiva, determinación de los hechos violatorios, procedimiento**

A esta altura de la exposición, corresponde encadenar las disposiciones jurídicas de nuestro contexto normativo relacionadas con la garantía constitucional elegida para lograr la pretensión que promueva y proteja el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo.

En este sentido, en los artículos 11 y 86 numeral 1 de la CRE y en el artículo 9 de la LOGJYCC se regula la legitimación activa para interponer acciones constitucionales ante la autoridad judicial, en nuestra propuesta la acción de protección, pudiendo ser ejercidas por cualquier persona, comunidad, pueblo, nacionalidad o colectivo, vulnerada o amenazada en uno o más de sus derechos

---

<sup>161</sup> Silva, “Los derechos sociales y el desafío de la acción de protección”, 603-6.

<sup>162</sup> Ecuador, “Ley orgánica de garantías jurisdiccionales y control constitucional”, en *Suplemento Registro Oficial* No. 52 (22 de octubre de 2009), art. 39.

<sup>163</sup> Constitución de la República del Ecuador, art. 88.

constitucionales, actuando por sí misma o a través de representante o apoderado, e incluso hasta por el Defensor del Pueblo.

En línea con lo anterior, la legitimación pasiva o sujeto requerido en la demanda de la acción constitucional de protección, según el artículo 41 de la LOGJYCC recae en autoridades públicas no judiciales y particulares cuando estas por actos u omisiones, violen, hayan violado, menoscaben, disminuyan o anulen el goce y ejercicio de derechos fundamentales o constitucionales.<sup>164</sup>

Al respecto, el doctor Iván Agustín Cevallos Zambrano manifiesta que la acción se dirigirá contra la máxima autoridad o el representante del órgano estatal, cuando la violación sea cometida por esta hasta en políticas públicas por acción u omisión o a su vez, cuando la vulneración provenga de sus delegados o funcionarios de nivel jerárquico inferior, resaltando que además de requerir a la máxima autoridad se debe notificar con la demanda al Procurador General del Estado como abogado del Estado. Asimismo, el referido autor señala que cuando la violación del derecho garantizado en la Constitución proviene de un acto u omisión de un particular, la demanda de la acción de protección se presentará contra la persona natural o el representante legal de la persona jurídica, incluyendo a la máxima autoridad o el representante del órgano estatal, cuando esta autorizó la actuación del particular a través de representación, concesión o delegación, por ser el más alto deber del Estado respetar y hacer respetar los derechos garantizados en la Constitución.<sup>165</sup>

Ahora bien, una vez identificados los sujetos procesales en la acción de protección, conviene determinar la violación del derecho a la educación en un sistema inclusivo a la luz de la CDPD, el cual ocurre no solo cuando se obstaculiza su acceso en el sistema educativo regular o general, sino también cuando en estos espacios no se hacen ajustes razonables en función de las necesidades individuales; no se proporcionan apoyos necesarios en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva; y, no se proveen medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión, lo cual implica en este último

---

<sup>164</sup> Ecuador, “Ley orgánica de garantías jurisdiccionales y control constitucional”, art. 41.

<sup>165</sup> Iván Agustín Cevallos Zambrano, “La acción de protección ordinaria formalidad y admisibilidad en el Ecuador” (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2009), 47-9.

aspecto, no derivarlos hacia instituciones educativas especiales sino más bien hacia centros de recursos especializados en los que se fortalezcan los aprendizajes adquiridos en la educación regular y donde encuentren apoyo personalizado así como la generación y entrega de materiales oportunos y accesibles que potencien su independencia, empero sin sustituir su derecho a tener acceso al ambiente escolar regular.

En este sentido, en niños/as con discapacidad visual existiría violación a su derecho a la educación en un sistema inclusivo, cuando el Estado en forma directa o indirecta, no promueve y garantiza accesibilidad de tipo arquitectónico, comunicacional mediante código braille, aumentativo, DAISY, equipamiento *tiflotecnológico*, adaptación en los componentes del currículo y constantes modificaciones en el mismo centrándose en cada niño, puesto que en la diferencia existen diferencias que deben ser abordadas en forma técnica y afectiva.

En este orden de ideas, de acuerdo al análisis cualitativo realizado al final del capítulo segundo del presente estudio, en la ciudad de Quito según testimonio de dos estudiantes con discapacidad visual y tres padres de familia entrevistados, la promoción y garantía de su inclusión en el sistema educativo no es efectiva, pues, según su experiencia han adquirido materiales de apoyo mediante recursos económicos propios a un alto costo y únicamente en el extranjero, los docentes no están suficientemente formados en habilidades que permitan transmitir sus enseñanzas, hay desinformación sobre formatos alternativos para acceder a los contenidos, inexistencia de señalética para facilitar su movilidad personal, falta de apoyo extra curricular desde las UDAI así como de supervisión desde la Autoridad Educativa Nacional en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados a las instituciones que forman parte del sistema nacional de educación en cuestiones relacionadas con su carácter inclusivo y de accesibilidad, omisión o tardía respuesta ante peticiones realizadas en instancias administrativas educativas, falta de disponibilidad de computadores portátiles con lectores de pantalla cuando fueron requeridos por segunda vez al programa Manuela Espejo ante daño irreparable de los mismos. No obstante, cabe destacar el soporte que reciben desde el entorno familiar y de sus pares para lograr su promoción y egresamiento en los niveles de educación y su resiliencia para integrarse en los mismos cuando debería ser al revés.

Llegados a este punto, es tiempo de concretar la actividad judicial procedimental mediante la activación de la garantía constitucional de la acción de

protección, la cual está definida en el artículo 88 de la CRE y 39 de la LOGJYCC y cuyo procedimiento se regula en las disposiciones comunes a las garantías jurisdiccionales establecido en el primer caso en el artículo 86 de la CRE y en el segundo, en el capítulo primero del título segundo desde el artículo 7 al 24. En tal sentido, el legitimado activo una vez que identifique la vulneración del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual por no garantizarle un sistema de educación inclusivo según el estándar internacional de la CDPD en un Estado como el nuestro que ha ratificado el mismo e incorporado en su ordenamiento jurídico, si decide exigir su cumplimiento con la acción de protección, debe seguir y confrontar el siguiente procedimiento:

1.- Sobre la presentación, calificación y contestación de la demanda. La demanda la presenta el legitimado activo por escrito, debiendo reducirse a este carácter en caso de proponerse oralmente, misma que debe calificarse por la o el juzgador de primera instancia del lugar en donde se origina el acto u omisión o donde se producen sus efectos, siendo hábiles todos los días y horas para hacerlo, incluyendo días feriados o fuera del horario de atención de los otros juzgados; en este último caso ante la jueza o juez de turno. La calificación de la demanda debe hacerse dentro de las 24 horas siguientes a su presentación y completada en el término de 3 días cuando falte alguno de los componentes determinados en el artículo 10 de la LOGHYCC. No obstante, la misma disposición señala que transcurrido este término, si la demanda está incompleta y del relato se desprende que hay una vulneración de derechos grave, la jueza o juez deberá tramitarla y subsanar la omisión de los requisitos que estén a su alcance para que proceda la audiencia; acto procesal que debe realizarse en un término no mayor de tres días desde la fecha en que se calificó la demanda y que da la oportunidad para que esta sea contestada por el legitimado pasivo desde la calificación aludida o en la misma audiencia.

2.- Sobre el desarrollo de la audiencia pública. Se llevará a cabo el día y hora señalado bajo la dirección y control de la o el juzgador, quien evitará dilaciones innecesarias en virtud del principio de economía procesal. Así pues, La autoridad judicial escuchará las intervenciones del legitimado activo, siendo este la persona afectada como la accionante cuando no fueren la misma persona, quien debe demostrar de ser posible, el daño y los fundamentos de la acción. Asimismo, escuchará al legitimado pasivo, siendo este la persona o entidad accionada, quien deberá contestar exclusivamente los fundamentos de la acción y además, si lo autoriza, permitirá la



intervención de terceros interesados en favor del accionante o requerido para mejor resolver. De ahí que, el orden de intervención es el señalado, con 20 y 10 minutos para las intervenciones y correspondientes réplicas de los legitimados activos y pasivos, interviniendo también terceros interesados durante 10 minutos cuando son autorizados por la jueza o juez.

En este orden, la audiencia terminará con sentencia oral de la o el juzgador, en la que se declara o no la violación de o los derechos fundamentales, la responsabilidad del Estado o de la persona particular, la orden y forma de reparación integral en la que se haga expresa mención de las obligaciones individualizadas, positivas y negativas, a cargo del destinatario de la decisión judicial y las circunstancias de tiempo, modo y lugar en que deben cumplirse y en la que se deja a salvo la reparación económica a que hubiere lugar, misma que debe tramitarse hasta en doble conforme en juicio verbal sumario ante la misma jueza o juez, si fuere contra un particular; y en juicio contencioso administrativo si fuere contra el Estado.

De otra parte, si en la audiencia la autoridad judicial para decidir necesita mayores elementos de convicción, podrá ordenar por una sola vez la práctica de pruebas y designar comisiones para recabarlas en un término de hasta 8 días, pudiendo ampliarlo excepcionalmente por la complejidad de las mismas y hasta cuando éstas sean practicadas. En tal sentido, la audiencia se suspende para continuarla en nueva fecha y hora señalada, enfatizando que en cualquiera de los casos enunciados en este párrafo, el legitimado activo deberá demostrar los hechos que alega en la demanda o en la audiencia, excepto en los casos en que se invierte la carga de la prueba para lo cual el legitimado pasivo deberá desvirtuar la acción u omisión por la presunción de certeza de los fundamentos alegados.

Por cierto, en el mismo capítulo primero del título segundo de la ley analizada se estipula que la ausencia del legitimado pasivo no impide la realización de la audiencia, empero si lo hace el legitimado activo, es decir, la persona accionante o afectado y siempre que no sea necesaria la presencia de este último para probar el daño o a su vez, cuando no comparezca la persona afectada sin justa causa, se archiva el expediente por desistimiento tácito, mismo que puede ser expreso a petición del afectado, en cualquier momento por razones de carácter personal que serán valoradas por la autoridad judicial y produciendo el mismo efecto.

3.- Sobre la terminación del procedimiento en primera instancia y derecho al doble conforme o apelación en segunda instancia. Al respecto la LOGJYCC señala en

primer lugar que la audiencia terminará con sentencia oral de la o el juzgador y la notificará por escrito dentro de las cuarenta y ocho horas siguientes, en segundo lugar, que el proceso termina en cualquier momento mediante auto definitivo en que se declare desistimiento tácito o expreso según lo analizado al final del numeral anterior y en tercer lugar, mediante auto definitivo que apruebe el allanamiento parcial o total del legitimado pasivo y correspondiente acuerdo reparatorio en favor del legitimado activo en cualquier momento del procedimiento. Cabe indicar que, tanto en allanamiento total o parcial, la jueza o juez declarará la violación del derecho y la forma de reparar la violación. Sin embargo, si el allanamiento es parcial, el procedimiento continuará en lo que no hubiere acuerdo.<sup>166</sup>

Por otra parte, en caso de inconformidad por parte del legitimado activo o pasivo respecto de la sentencia emitida, se puede “apelar en la misma audiencia o tres días hábiles después de haber sido notificadas por escrito”.<sup>167</sup>

Al respecto, el doctor Iván Agustín Cevallos Zambrano señala que las sentencias pueden apelarse ante la Corte Provincial, misma que resolverá por el mérito del expediente en el término de ocho días, facultándole por excepción a la o el juzgador, ordenar la práctica de elementos probatorios y convocar a audiencia, que deberá realizarse dentro de los siguientes ocho días, en estos casos, el término se suspende y corre a partir de la audiencia, para dictar la resolución. Además, sostiene que la sentencia de segunda instancia, al igual que la de primera instancia, debe cumplir con la finalidad de las garantías jurisdiccionales.<sup>168</sup>

Así pues, una vez analizado los aspectos más importantes respecto de la acción de protección para promover y proteger el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo, cabe indicar sus requisitos de presentación y la procedencia del mismo estipulados en los artículos 40 y 41 de la LOGJYCC.

En el artículo 40 se determina que para la presentación de la acción de protección deben concurrir: la violación de un derecho constitucional; acción u omisión de autoridad pública o de un particular; y, la inexistencia de otro mecanismo de defensa judicial adecuado y eficaz para proteger el derecho violado.

---

<sup>166</sup> Ecuador, “Ley orgánica de garantías jurisdiccionales y control constitucional”, arts. 7-20.

<sup>167</sup> *Ibíd.*, art. 24.

<sup>168</sup> Cevallos, “La acción de protección ordinaria formalidad y admisibilidad”, 101-3.

En el artículo 41 se indica que la acción es procedente contra todo acto u omisión de una autoridad pública no judicial que viole, haya violado, menoscabe, disminuya o anule el goce o ejercicio de los derechos fundamentales, incluyendo políticas públicas implementadas de carácter nacional o local que causen los efectos señalados. Además, en las mismas circunstancias y efectos, procede contra prestadores de servicios públicos, hasta cuando lo hagan por delegación o concesión, e inclusive en contra de personas naturales o jurídicas del sector privado, cuando exista daño grave, abuso de poder y discriminación.<sup>169</sup>

Cabe indicar que de ocurrir el auto de inadmisión de la acción al momento de presentar la demanda, al igual que la sentencia de primera instancia, también es apelable ante la Corte provincial,<sup>170</sup> por lo que no cabe duda que “las garantías jurisdiccionales tienen como finalidad la protección eficaz e inmediata de los derechos reconocidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos, la declaración de la violación de uno o varios derechos, así como la reparación integral de los daños causados por su violación”.<sup>171</sup>

Así pues, luego del análisis expuesto En el presente capítulo quien decida hacer litigio estratégico para promover el estándar internacional de educación inclusiva conforme el marco del artículo 24 de la CDPD y por ende el derecho a una educación de calidad en favor de niños/as con discapacidad visual, sin duda optará por la acción de protección, toda vez que este mecanismo jurídico ofrece un mayor estándar de protección y reparación e incluso un cambio transformador, puesto que el numeral 1 del artículo 25 de la LOGJYCC concordante con el numeral 5 del artículo 86 de la CRE respectivamente señalan que “todas las sentencias ejecutoriadas de garantías jurisdiccionales serán remitidas en el término de tres días contados a partir de su ejecutoría a la Corte Constitucional, para su conocimiento y eventual selección y revisión”<sup>172</sup> y, “para el desarrollo de su jurisprudencia”.<sup>173</sup>

Lo expuesto al final del párrafo anterior, es porque la Corte constitucional, máximo órgano de control, interpretación constitucional y de administración de justicia en esta materia, entre las atribuciones establecidas en el artículo 436 de la CRE,

---

<sup>169</sup> Ecuador, “Ley orgánica de garantías jurisdiccionales y control constitucional”, arts. 40-42.

<sup>170</sup> *Ibíd.*, art. 8.

<sup>171</sup> *Ibíd.*, art. 6.

<sup>172</sup> *Ibíd.*, art. 25.

<sup>173</sup> Constitución de la República del Ecuador, art. 86.

específicamente en el numeral 6 es la de “expedir sentencias que constituyan jurisprudencia vinculante respecto de las acciones de protección, cumplimiento, hábeas corpus, hábeas data, acceso a la información pública y demás procesos constitucionales, así como los casos seleccionados por la Corte para su revisión”.<sup>174</sup>

En definitiva, en el Ecuador existen condiciones favorables para una exigibilidad que materialice el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo, puesto que a nuestra Constitución subyace una corriente neo-constitucional, corriente que alude según Carlos Bernal Pulido a un modelo de organización política denominado Estado constitucional que reconoce aspectos como la supremacía de la Constitución y de los derechos fundamentales, la creación de una Corte Constitucional en calidad de tribunal especializado para la interpretación y concreción de la Constitución y con poder activo para la producción de normas, la sujeción de los jueces ordinarios, las altas cortes e inclusive a la misma Corte Constitucional a la jurisprudencia vinculante originada en dicha Corte; porque se supera la visión de doctrina legal probable a los fallos de triple reiteración y se reconoce que una sola sentencia de la Corte Constitucional constituye un precedente o jurisprudencia horizontal-vertical vinculante para la solución de casos posteriores.<sup>175</sup>

### **3.2. Argumentación e interpretación del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo**

Hasta el momento se ha expuesto un marco teórico, jurídico y procedimental para la promoción y protección del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo. Ahora, es momento de fortalecer lo abordado, con argumentación e interpretación jurídica a efectos de persuadir a la comunidad educativa y sociedad o mejor aún convencer al órgano jurisdiccional con la acción constitucional propuesta, aunque limitando el análisis a los criterios que interesan en el desarrollo del presente trabajo.

En este sentido, Atienza manifiesta que una teoría estándar de la argumentación jurídica “tiende a centrarse en el discurso jurídico justificativo (particularmente, el de

---

<sup>174</sup> Constitución de la República del Ecuador, art. 436.

<sup>175</sup> Carlos Bernal Pulido, *El Derecho de los Derechos*, (Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2005), 149-50.

los jueces), [...] esto es, de las razones que ofrecen como fundamento —motivación— de sus decisiones (el contexto de la justificación de las decisiones), [así como] de la descripción y explicación de los procesos de toma de decisión (el contexto del descubrimiento) que exigiría tomar en cuenta factores de tipo económico, psicológico, ideológico, etc.”<sup>176</sup> y agrega además, que esta actividad reflexiva y práctica es realizada también por “el abogado que trata de persuadir al juez para que decida en un determinado sentido; o que asesora a un cliente para que emprenda un determinado curso de acción; o que negocia con otro abogado la manera de zanjar una disputa. Y el legislador que propone la elaboración de una ley para lograr tales y cuales finalidades, que defiende que tal artículo tenga éste u otro contenido, etc.”.<sup>177</sup>

De otra parte, Atienza sostiene que por interpretación o método jurídico se alude a “los principios o reglas que realmente guían a los tribunales en el tránsito de la regla general a la decisión particular”<sup>178</sup> y Zagrebelsky, diferencia a las reglas de los principios señalando que:

Las reglas nos proporcionan el criterio de nuestras acciones, nos dicen cómo debemos, no debemos, podemos actuar en determinadas situaciones específicas previstas por las reglas mismas; los principios, directamente, no nos dicen nada a este respecto, pero nos proporcionan criterios para tomar posición ante situaciones concretas pero que a priori aparecen indeterminadas. Los principios generan actitudes favorables o contrarias, de adhesión y apoyo o de disenso y repulsa hacia todo lo que puede estar implicado en su salvaguarda en cada caso concreto. Puesto que carecen de supuesto de hecho, a los principios, a diferencia de lo que sucede con las reglas, sólo se les puede dar algún significado operativo haciéndoles reaccionar ante algún caso concreto. Su significado no puede determinarse en abstracto, sino sólo en los casos concretos, y sólo en los casos concretos se puede entender su alcance.<sup>179</sup>

Sobre la base de lo hasta aquí dicho, se esbozará un esquema jurídico mencionando reglas y principios que favorezcan la argumentación e interpretación en el litigio estratégico que posicione el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo conforme el estándar internacional que deriva del artículo 24 de la CDPD. En este orden de ideas, el artículo 1 de la Constitución determina que el “Ecuador es un Estado constitucional de

---

<sup>176</sup> Manuel Atienza, *El derecho como argumentación*, (Barcelona, Ariel, 2006), 13.

<sup>177</sup> *Ibíd.*, 60.

<sup>178</sup> *Ibíd.*, 37.

<sup>179</sup> Gustavo Zagrebelsky, *El derecho dúctil*, Trad. Por Marina Gascón, 4a. ed. (Madrid, Trotta, 2002), 110-11.

derechos y justicia”,<sup>180</sup> lo cual según el artículo 3 lo obliga entre uno de sus deberes primordiales a “garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación”.<sup>181</sup>

Las normas expuestas, se refuerzan con el principio de jerarquía o supremacía constitucional, mismo que según artículo 424 de la Carta Magna señala que “la Constitución es la norma suprema y prevalece sobre cualquier otra del ordenamiento jurídico”,<sup>182</sup> lo que conlleva según el artículo 425 de la norma ibídem a que “en caso de conflicto entre normas de distinta jerarquía, la Corte Constitucional, las juezas y jueces, autoridades administrativas y servidoras y servidores públicos, lo resolverán mediante la aplicación de la norma jerárquica superior”,<sup>183</sup> esclareciéndose en el artículo 424 y 426 de la Constitución que esta jerarquía o prevalencia normativa sobre cualquier otra norma jurídica o acto del poder público, también recae en instrumentos y tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el Estado cuando en estos se reconozcan derechos más favorables a los contenidos en la Constitución,<sup>184</sup> en virtud de los principios de aplicación de los derechos de aplicabilidad directa y pro homine.

Al respecto del principio de aplicación directa de los derechos y garantías, el numeral 3 del artículo 11 de la CRE concordante con el numeral 2 del artículo 4 de la LOGJYCC, determinan que “Los derechos y garantías establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos serán de directa e inmediata aplicación por y ante cualquier servidora o servidor público, administrativo o judicial, de oficio o a petición de parte”.<sup>185</sup> Este principio da cuenta de la incorporación del derecho internacional de los derechos humanos al derecho interno y consecuente justiciabilidad ante los tribunales nacionales, es decir, lo que se ha denominado bloque de constitucionalidad que incorpora nuestra Constitución y que “en esencia significa que los Estados no están obligados solamente al cumplimiento del contenido de sus constituciones, sino también al de los tratados internacionales que

---

<sup>180</sup> Constitución de la República del Ecuador, art. 1.

<sup>181</sup> *Ibíd.*, art. 3.

<sup>182</sup> *Ibíd.*, art. 424.

<sup>183</sup> *Ibíd.*, art. 425.

<sup>184</sup> *Ibíd.*, art. 424 y 426.

<sup>185</sup> *Ibíd.*, art. 11.

han suscrito y ratificado, puesto que existen disposiciones concretas de respetar sus preceptos, y por lo tanto pasan a insertarse dentro de la normativa con máxima jerarquía”.<sup>186</sup>

Adicionalmente, los principios de jerarquía y aplicación directa analizados deben encadenarse con el principio pro homine a fin de lograr la real promoción y protección de los derechos fundamentales y consecuente cumplimiento de obligaciones asumidas internacionalmente. De ahí que, para que el estándar de la educación inclusiva según el artículo 24 de la CDPD tenga eficacia, se debe aprovechar que la CRE en el numeral 5 del artículo 11 reconoce el principio pro homine al precisar que “en materia de derechos y garantías constitucionales, las servidoras y servidores públicos, administrativos o judiciales, deberán aplicar la norma y la interpretación que más favorezcan su efectiva vigencia”. Lo expuesto significa que de conformidad con el principio en cuestión, “en caso de duda sobre qué norma que regula o reconoce derechos humanos deba aplicarse, ya sea de derecho constitucional o del derecho internacional de los derechos humanos incorporada al derecho interno; debe preferirse aquella que mejor proteja a la persona y que le permita gozar de una mejor manera, su derecho, en una aplicación coherente con los valores y principios que conforman la base de todo ordenamiento jurídico”.<sup>187</sup>

En consonancia con lo dicho, en un Estado Constitucional de Derechos y Justicia como el nuestro, el uso de los principios de interpretación y aplicación de los derechos analizados y establecidos en la CRE y LOGJYCC, constituyen una herramienta para invalidar las reglas que regulan un menor alcance sobre el contenido del derecho a la educación de niños/as con discapacidad y su exigibilidad. Sin embargo, lo abordado tendría mayor sustento si se argumenta la pretensión ante la autoridad judicial con los métodos y reglas de interpretación jurídica constitucional y ordinaria para resolver las causas que se sometan a su conocimiento establecidos en el artículo 3 de la LOGJYCC. No obstante, dado que no es motivo del presente estudio su análisis, bastaría apoyar la argumentación con lo sostenido por Ramiro Ávila cuando nos invita a reflexionar que:

---

<sup>186</sup> Consejo de la judicatura y Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, *Manual de atención en derechos de personas con discapacidad en la función judicial*, (Quito, CNJ y CONADIS, 2015), 39.

<sup>187</sup> José Pedro Aguirre Arango, “La interpretación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos”, *Revista de Derechos Humanos*, No. 8 (2007): 76.

Es posible sortear cualquier regulación que pueda ser considerada como un obstáculo para la protección de los derechos a través del método teleológico y fin de las garantías jurisdiccionales, mismas que señalan en primer caso que las normas jurídicas se entenderán a partir de los fines que persigue el texto normativo y en el segundo, que las garantías jurisdiccionales tienen como finalidad la protección eficaz e inmediata de los derechos reconocidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos.<sup>188</sup>

En fin, en el Ecuador es posible promover el estándar de educación inclusiva bajo el paraguas del artículo 24 de la CDPD, pues atendiendo al caso en concreto relacionado con niños/as con discapacidad visual se puede exigir el cumplimiento del mayor estándar de protección mediante interpretación y argumentación jurídica en un litigio estratégico que adopte como mecanismo jurídico a la acción de protección, toda vez que este resulta el recurso efectivo para materializar los objetivos de su derecho a la educación y mejor aún lograr un precedente constitucional que garantice la implementación de un sistema de educación inclusivo sin ambigüedades, es decir, derogando aquellas disposiciones que permitan mantener dos sistemas de enseñanza paralelos y que en la práctica sostengan un modelo educativo de integración en el que persista una exclusión en las escuelas regulares por inexistencia de ajustes razonables en función de sus necesidades educativas individuales.

### **3.3. Conceptualización y alcance del litigio estratégico**

Una vez identificado el estándar internacional del derecho a la educación de personas con discapacidad, es tiempo de analizar brevemente la articulación de estrategias que posibiliten su exigibilidad de manera integral en un litigio estratégico o de alto impacto. Entonces, para comprender el concepto y alcance de esta clase de litigio, se conceptualizan algunas ideas que lo componen.

Para empezar, se parte de lo afirmado por Morin, quien sostiene que “la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación”.<sup>189</sup> En este sentido, ya dentro del campo del derecho, se dice que

---

<sup>188</sup> Ávila, “Los retos de la exigibilidad de los derechos del buen vivir en el derecho ecuatoriano”, 558.

<sup>189</sup> Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 48.



estrategia es “el planteamiento conjunto de una serie de pautas a seguir en cada una de las fases de un proceso, para el logro de una meta o fin propuesto, en el marco de una confrontación”.<sup>190</sup> Por otra parte, Jeremy Robbins define y diferencia al litigio clásico y estratégico, refiriéndose en el primer caso, a la herramienta para resolver conflictos entre particulares, y en el segundo, a la articulación de diversas estrategias cuyo fin se orienta a cambiar la relación entre el Estado y sus ciudadanos.<sup>191</sup>

Con las ideas expuestas, por litigio estratégico o de alto impacto, entenderemos el esfuerzo de llevar a juicio un caso específico con el objetivo de crear efectos que trasciendan los intereses individuales y generen cambios sociales más amplios”.<sup>192</sup> En otras palabras, el reto que “involucra la selección y presentación de un caso ante los tribunales con el objetivo de alcanzar Cambios mayúsculos en la sociedad”.<sup>193</sup>

En realidad, para producir modificaciones en políticas y patrones sociales mediante el litigio estratégico, es necesario que la presentación de un caso tenga los elementos fácticos y jurídicos que demuestren la violación de uno o varios derechos. En concreto, significa que además de buscar la reparación del daño de una persona en particular, debe lograr jurisprudencia vinculante que favorezca a una población mayor en circunstancias análogas, partiendo de un caso paradigmático, definido como aquel que evidencia “de modo ejemplar [...] ciertas características o atributos de un grupo, de una población o de una sociedad”.<sup>194</sup>

Lo expuesto, implica la articulación conjunta o en diferentes momentos de varias estrategias o componentes del litigio de alto impacto para hacer justiciable o exigible uno o varios derechos. No obstante, previo a desarrollar conceptualmente cada una de estas, conviene comprender la diferenciación entre justiciabilidad y exigibilidad de un derecho. Al respecto, Latapí señala que nos referimos en el primer caso, a su invocación ante los operadores de justicia y en el segundo, a buscar su eficacia con un

---

<sup>190</sup> Andrés McKinley y Patrick Baltazar, “Estrategia General para los litigios de Alto Impacto: Manual de litigio estratégico, Anexo 2, en Centro para el Desarrollo de Actividades de Población (CEDPA) y Oficina en Washington para asuntos latinoamericanos (WOLA), edit., *Manual para la facilitación de procesos de incidencia política*, (Washington, WOLA y CEDPA, 2005), 5.

<sup>191</sup> Jeremy Robbins, “Re-leyendo los casos “brown v. board of education”, “Marbury V. Madison”, Y “Ver- Bitsky, Horacio S/Hábeas Corpus”: Lecciones Para El Litigio Estratégico En La Argentina”, 73.

<sup>192</sup> McKinley y Baltazar, “Estrategia General para los litigios de Alto Impacto”, 2.

<sup>193</sup> CHILD RIGHTS INFORMATION NETWORK (CRIN), “Guía sobre litigio estratégico: Una introducción”, Trad. Por Mariel Velázquez y Mar Jiménez, (s. f.): 2.

<sup>194</sup> Gilberto Giménez, “El problema de la generalización en los estudios de caso”, *Cultura y representaciones sociales: Revista de la UNAM*, Vol. 7 No. 13 (2012): 55.

carácter más amplio, mediante la reivindicación de medidas judiciales, legislativas, políticas, administrativas y empleo de acciones sociales.<sup>195</sup> En este orden de ideas, retorno para definir a cada una de las estrategias que integran el litigio estratégico o de alto impacto en los siguientes términos, incluyendo aportes para promover el estándar de educación inclusiva y consecuente realización del derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual.

Para empezar, la estrategia jurídica implica el desarrollo de “las acciones legales -sustantivas y procesales- [...] variando en cada Litis, dependiendo de su naturaleza (administrativa o judicial), de su ámbito territorial (municipal, nacional o internacional), o de su ámbito jurisdiccional (civil, penal ambiental, etc.)”.<sup>196</sup>

Así pues, para hacer justiciable el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual conforme el objetivo de la plena inclusión a través de la acción de protección, debe seleccionarse un caso que evidencie que la persona afectada en forma directa o indirecta, es decir, el niño/a con discapacidad visual o algún miembro de su familia, no recibe en el sistema nacional de educación y por parte de la Autoridad Educativa Nacional, computadores con lectores o magnificadores de pantalla con programas de reconocimiento óptico de caracteres, textos digitalizados o en audio y en sistema braille y formato macrotipo relacionados con el currículo común, adaptación de los textos y metodologías de enseñanza sin improvisación para la comprensión del concepto, modalidades diferenciadas de evaluación, adecuación de infraestructura en aspectos arquitectónicos y de luminosidad para su movilidad personal y aprendizaje, atención con preparación y predisposición del personal de la comunidad educativa, apoyo personalizado cuando sea necesario, dotación de material en alto relieve e insumos para tomar apuntes y realización de ejercicios matemáticos, etc.

Si bien la activación de la garantía constitucional es viable sin necesidad del patrocinio de un abogado, resulta apropiado hacerlo con su defensa técnica, no obstante, al tratarse de un grupo en doble vulnerabilidad y con ingresos económicos escasos, es prudente que el activismo del litigio se apoye en las demás estrategias que

---

<sup>195</sup> Latapí, “El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad, y relevancia para la política educativa”, 269.

<sup>196</sup> McKinley y Baltazar, “Estrategia General para los litigios de Alto Impacto”, 7.

subyacen un litigio estratégico o de alto impacto para lograr el cumplimiento del estándar de educación inclusiva.

En este orden de ideas, a la dimensión jurídica debe acompañarse la estrategia social o aquella que busca involucrar una mayor participación y cooperación de personas en actividades de incidencia y apoyo, fortaleciendo así la base social y material de la Litis.<sup>197</sup> De ahí que, la persona afectada y el abogado accionante previo a interponer la acción de protección, deberá sumar adeptos para crear presión, suscitar interés público y generar cambios sociales.

A tal fin, se acudirá hacia la Federación Nacional de Ciegos del Ecuador para solicitar el listado y ubicación de asociaciones de y para personas con discapacidad visual con el objeto de localizar familiares y educandos incorporados en escuelas especiales, escuelas regulares y que reciban posiblemente atención en las UDAI para empoderarlos con el contenido del derecho a la educación, el objetivo de la plena inclusión y la importancia de la tiflotecnología en su proceso de aprendizaje.

El mismo empoderamiento, se debe buscar y lograr en organismos y organizaciones de la esfera pública y privada para que apoyen con todo lo relacionado a movilizaciones sociales y la presentación de *amicus curiae* o hasta la representación y patrocinio en la promoción y defensa del ejercicio de derechos, en el primer caso, acudiendo a la Defensoría del Pueblo y Defensoría Pública y en el segundo, hacia fundaciones como el Contrato Social por la Educación en el Ecuador, Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos (INREDH), Comisión Ecuménica de Derechos Humanos (CEDHU), Fundación para la Integración y Desarrollo de América Latina (FIDAL), fundaciones para la atención de niños eufemísticamente llamados especiales tales como Fundación para Niños con Autismo (Fundación Entra a mi Mundo), Fundación para la Integración del Niño Especial (FINE), Fundación el Triángulo, Fundación pro Integración Educativa y Social del Ecuador (FINESEC) y el Instituto Especial para Niños Ciegos y Sordos (Mariana de Jesús).

A la dimensión jurídica y social, se la fortalecerá con la estrategia educativa, misma que busca transmitir la idea del propósito del litigio de alto impacto, es decir, la transformación social, en defensa del interés colectivo, la promoción de los DDHH y la justicia social.<sup>198</sup>

---

<sup>197</sup> McKinley y Baltazar, “Estrategia General para los litigios de Alto Impacto”, 17.

<sup>198</sup> McKinley y Baltazar, “Estrategia General para los litigios de Alto Impacto”, 15.

En este orden, con el componente educativo se promoverá la persuasión y convencimiento de que un sistema de educación inclusivo es el que posibilita la realización de las 4 características interrelacionadas del derecho a la educación y desarrollo humano en estudiantes con discapacidad visual. A tal fin, se extraerá el estándar de educación inclusiva para contrastarlo con leyes y políticas que aún mantienen un sistema de educación paralelo, la concienciación de la importancia de la tiflotecnología y análisis de jurisprudencia sobre el tema, para exponerlo en espacios académicos, profesionales e institucionales relacionados con la protección integral de los derechos de la niñez, con el propósito de suscitar concienciación y producción académica que engrandezca la red de apoyo y el interés por la generación de “conversatorios, seminarios, talleres de capacitación, foros de discusión, eventos [tales como] festivales, conmemoración de días especiales, etc.”.<sup>199</sup>

Conjuntamente con la estrategia educativa, se deberán promover acciones comunicativas, es decir, una estrategia de comunicación que origine el interés público a través de mensajes en medios de comunicación social y redes sociales, orientados a sensibilizar e informar sobre las obligaciones del Estado para con el colectivo afectado. Lo anterior, incidirá en su participación y empoderamiento como sujeto de derechos, movidos por necesidades materiales y emocionales, incluyendo además la reflexión en la sociedad en general para el cambio de patrones sistemáticos de violaciones de derechos humanos.<sup>200</sup>

Es así que, con esta estrategia se conseguirá mayor notoriedad en el litigio de alto impacto, posicionando a los niños/as con discapacidad visual ante la opinión pública, en una situación favorable para el cambio de actitudes negativas en la ciudadanía y comunidad educativa respecto de la discapacidad. Lo expuesto, además de fortalecer el reclamo jurídico, con certeza influirá en la predisposición de realizar actividades y creaciones que aterricen materialmente, la teoría y directrices emanadas desde los Órganos Supranacionales en el contexto educativo donde este colectivo experimenta su enseñanza y aprendizaje.

Todo este esfuerzo estratégico de organización y ampliación de adeptos y actividades en el litigio de alto impacto que promueva el estándar de educación inclusiva para niños/as con discapacidad visual, requerirá articular el resultado en este

---

<sup>199</sup> McKinley y Baltazar, “Estrategia General para los litigios de Alto Impacto”, 16-7.

<sup>200</sup> *Ibíd.*, 12-3.

ámbito que se obtenga del precedente constitucional con las autoridades competentes, mediante la intervención de los afectados y organizaciones públicas y privadas de protección de derechos comprometidas a proseguir con la ejecución de la sentencia hasta lograr su cumplimiento integral.

Esta articulación, es conocida en litigio de alto impacto, como estrategia política, entendida como “el conjunto de esfuerzos de la ciudadanía organizada para influir en la formulación e implementación de las políticas y programas públicos por medio de la persuasión y la presión ante autoridades estatales, organismos financieros internacionales y otras instituciones de poder”.<sup>201</sup>

De ahí que, la activación de este mecanismo extra procesal deberá agotar sus esfuerzos ante el Ministerio de Educación y Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, en aras de materializar prácticas inclusivas y por ende una igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de conformidad con el estándar del derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo, aun cuando en el precedente constitucional motivado por un litigio estratégico no se haya logrado a plenitud la pretensión del objetivo de la plena inclusión, apoyando su exigibilidad con principios de supremacía constitucional, pro homine y aplicación directa de los derechos fundamentales.

Un componente del litigio estratégico que no se debe omitir, es la estrategia financiera-administrativa, conocida también como acciones paralegales, cuya finalidad es la sostenibilidad económica del litigio de alto impacto tanto a nivel nacional como internacional y así no poner en riesgo al sujeto de derecho ni el interés público que se busca proteger. Es por ello que, se debe gestionar la obtención y uso responsable de recursos humanos y financieros para cubrir todas las necesidades del caso como investigaciones, peritajes, honorarios, costos del litigio, fianzas, creación de coaliciones y campañas mediáticas y de publicidad.<sup>202</sup>

En este orden de ideas, es indispensable que el litigante y organismos y organizaciones aliadas que promuevan el litigio estratégico, consideren las certidumbres e incertidumbres que puedan presentarse a fin de alcanzar el objetivo trazado. Lo anterior implica anticiparse con prudencia y audacia de concebir todos los

---

<sup>201</sup> Red Perú y otros, *Guía de incidencia política: Curso de formación política para líderes*, Módulo 5, (s. l.: Red Perú y otros, s. f.), 14.

<sup>202</sup> *Ibíd.*, 21-2.

factores que incidirán positiva y negativamente en el resultado de la estrategia, por lo que, será importante que el litigio de alto impacto tenga un plan general en que cada una de las estrategias que lo componen estén delineadas considerando los costos que integren sus actividades, la gestión de recursos para sufragarlos y la administración responsable de los mismos para hacerlo viable y sostenible en caso de activar el litigio de alto impacto en Organismos Supranacionales por el incumplimiento del estándar del derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo, teniendo en cuenta que su justiciabilidad y exigibilidad debe contextualizarse atendiendo al tipo de deficiencia visual sea esta baja visión o ceguera total.

A esta altura de la exposición, es inequívoco que el encadenamiento estratégico que integra un litigio de alto impacto da cuenta de que además de la dimensión jurídica o judicialización de un caso, se requiere para mayor probabilidad de éxito en la pretensión jurídica, la articulación conjunta de actividades extra procesales o garantías extra jurisdiccionales o de autotutela, definidas como aquellas “técnicas de tutela de los derechos confiadas a los propios destinatarios de los mismos, es decir a los ciudadanos, individual o colectivamente, o en general a todas las personas”.<sup>203</sup>

En este orden de ideas, conviene también advertir que una mayor probabilidad de éxito en la pretensión jurídica referente al alcance y contenido del derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo, se obtendría mediante un litigio estratégico integral con la presentación de un caso paradigmático en un ámbito territorial donde exista posibilidad de triunfo y mejores resultados o a su vez, demandarlo estratégicamente en varias localidades del país promoviendo así un activismo judicial e incitando jurisprudencia vinculante que genere un cambio social.

En definitiva, resulta importante en la selección del caso que evidencie falencias estructurales en el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo, la elección y participación comprometida de los actores tales como demandantes, abogados, personal interdisciplinario de apoyo y aliados, a partir del inicio, desarrollo y finalización del proceso, incluyéndolos hasta el seguimiento de los logros obtenidos en el litigio de alto impacto, con medidas de incidencia y activismo como lobbying, cabildeo, monitoreo de cumplimiento, difusión

---

<sup>203</sup> CLADEM, *Guía para la identificación, selección y judicialización de casos de violación de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de las mujeres a nivel nacional*, (Lima: CLADEM, 2011), 20.

de la sentencia por diferentes medios y espacios, envío de peticiones y publicaciones de estándares provenientes de Organismos Supranacionales a las autoridades competentes, plantones, marchas, presentación de proyectos legislativos, a fin de que se haga cumplir materialmente lo ordenado en el precedente constitucional a través de la puesta en marcha de políticas públicas con la correspondiente asignación de recursos humanos, tecnológicos, tiflotecnológicos, tiflológicos y financieros.

Para finalizar, una vez presentado un acercamiento conceptual y práctico al litigio estratégico, quien decida impulsar mediante un litigio de alto impacto el estándar internacional del derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo, particularmente para niños/as con discapacidad visual en Educación General Básica, debería también argumentar el *corpus iuris* que ampara a los niños, específicamente en aspectos relacionados con la dignidad humana, interés superior y derecho a expresar su opinión, con el fin de aumentar la probabilidad de éxito tanto en el proceso del litigio como en la fase de ejecución y cumplimiento de lo que se ordene en sentencia. Así pues, se evitaría el riesgo de agotar recursos jurídicos, el interés público y peor aún, el desinterés en las autoridades llamadas a concretar el pleno ejercicio de derechos mediante la implementación de políticas públicas.

## Conclusiones y recomendaciones

Luego del presente estudio se extraen las siguientes conclusiones:

El derecho a la educación se concibe como un medio para el acceso y realización de otros derechos humanos por lo que se constituye en el derecho que tiene un rol preponderante en la promoción de la dignidad de las personas y generación de cambios en el mundo. De ahí que las cuatro características esenciales de este derecho imponen una fuerte responsabilidad a los estados que han ratificado el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y otros tratados internacionales que lo regulan.

El derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo es el paradigma que permite en mayor medida la realización de los objetivos del derecho a la educación en personas con discapacidad superando modelos educativos de educación especial y de integración que los han excluido y discriminado por considerar que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma. En tal sentido, la inclusión exige cambios estructurales en la organización, políticas, planes de estudios, objetivos y estrategias didácticas y de aprendizaje para que todos los niños independientemente de su condición diversa puedan asistir y aprender en escuelas regulares. Lo anterior implica según el estándar internacional previsto en el artículo 24 de la CDPD y observación general 4 del Comité que deriva del tratado en mención, que los Estados deben asegurar medidas diferenciadas para que se realicen ajustes razonables, apoyo en el sistema general de educación y desde entornos que extrapolen el ambiente de educación regular; en este último aspecto refiriéndose a las medidas personales de apoyo impartidas en el contra turno y no en el mismo horario en que el estudiante frecuenta la clase común a fin de no sustituir el derecho a tener acceso al ambiente escolar regular.

La atención de necesidades educativas especiales de niños/as con discapacidad y sus correspondientes grados expresados en porcentajes conlleva un gran desafío y responsabilidad estatal. En este sentido, es imperioso el emprendimiento de diversas acciones desde la administración nacional, local y miembros de la comunidad educativa dirigidas a cada grupo específico en aras de lograr un aprendizaje significativo. Lo anterior supone que niños/as con discapacidad visual, aprendan en



entornos físicos accesibles con adaptaciones curriculares, formatos alternativos de comunicación y a la vez que dispongan de tecnología estándar y asistiva accesible, aceptable y adaptable considerando aspectos de ceguera o baja visión que encierra la discapacidad visual.

El Ecuador asegura en su Constitución un sistema de educación inclusivo, pero mantiene el paralelismo entre planteles regulares y especiales para la atención educativa de personas con discapacidad. Esta situación es más evidente en la legislación infraconstitucional y políticas implementadas en acuerdos ministeriales, lo cual da cuenta que nuestro marco jurídico interno no guarda conformidad con el estándar internacional de educación inclusiva previsto en el artículo 24 de la CDPD, a pesar de que dicha convención forma parte del bloque de constitucionalidad al ser un tratado internacional de derechos humanos ratificado por nuestro país el 3 de abril de 2008.

En un Estado Constitucional de Derechos y Justicia que reconoce en la Constitución de la República a niños/as con discapacidad como grupo de atención prioritaria y en doble condición de vulnerabilidad Es viable la puesta en marcha de un litigio estratégico o de alto impacto que elija a la acción de protección como estrategia jurídica y demás componentes que conforman un litigio integral para la promoción y protección de su derecho a la educación en un sistema de educación inclusivo. Esta factibilidad radica en que nuestra Carta Magna reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental que forma parte de los derechos del buen vivir, ratificado como tal en la legislación y políticas sobre la materia, pero sobre todo cuando en nuestro marco jurídico existen principios, métodos y reglas de interpretación y aplicación de los derechos que permiten reaccionar en casos concretos para brindar el mayor estándar de protección de los derechos y eficacia en las garantías constitucionales.

Luego del presente estudio se extraen las siguientes recomendaciones:

El litigio de alto impacto que promueva el estándar internacional de educación inclusiva previsto en el artículo 24 de la CDPD y observación general 4 del Comité que deriva del tratado en mención debe complementarse con el *corpus iuris* relacionado con el derecho a la educación y derechos del niño en aras de fundamentar claramente el contenido esencial de este derecho, el modelo inclusivo que lo hace efectivo y argumentar la importancia de la implementación de medidas que den pleno efecto al interés superior del niño. Lo expuesto además implica la construcción de

medios probatorios que demuestren que el Estado no lo está asegurando de manera efectiva, empero atendiendo a las necesidades educativas especiales que encierra la discapacidad visual sea esta deficiencia en baja visión o ceguera total.

Las personas que decidan generar un precedente constitucional vinculante con un litigio estratégico integral deben hacerlo convencidos de la consecución triunfante del mismo. Para cumplir con este cometido es imprescindible la comprensión y aceptación del objetivo de la plena inclusión, la habilidad para exigir su cumplimiento con creatividad y propuestas superando así a la indiferencia que generan las protestas y la creencia en que la materialidad de la igualdad y no discriminación posibilita El desarrollo humano, la participación y el progreso social.

La puesta en marcha de la acción de protección para tutelar el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual en un sistema de educación inclusivo encenderá la alarma para la declaración de la violación del derecho en cuestión y correspondiente respeto y protección, puesto que es una acción de conocimiento y no cautelar cuyo objeto es el amparo directo y eficaz de los derechos reconocidos en La Constitución y tratados internacionales sobre derechos humanos. Adicionalmente, se debe aprovechar que este mecanismo jurídico es viable para hacer justiciable ante la autoridad judicial un derecho fundamental y que tiene el potencial de ser conocido, seleccionado y revisado por la Corte Constitucional para el desarrollo del precedente constitucional o jurisprudencia vinculante, por lo que resulta imperativo que en el litigio de alto impacto se realice de forma responsable un ejercicio argumentativo que aporte y logre uniformidad en el contenido normativo y en su implementación en armonía con el estándar internacional previsto en el artículo 24 de la CDPD que lo promueve y protege.

La generación de un precedente constitucional es la oportunidad para reformar el marco normativo nacional relacionado con el derecho a la educación de niños/as con discapacidad visual e incluso de otro tipo conforme el estándar internacional, para dejar en el pasado los tradicionales modelos de su educación que afectan a su dignidad humana, para eliminar la resistencia sobre la inclusión en las esferas públicas, privadas y familiares que tienen mayor confianza en las instituciones educativas especiales, para fomentar la voluntad política de la Autoridad Educativa Nacional y entidades adscritas en el diseño, ejecución y evaluación de programas y políticas públicas incluyendo la entrega de recursos económicos suficientes que hagan posible el objetivo de la plena inclusión, para avanzar de la preparación a la predisposición de los docentes,

planificadores educativos y personal administrativo de los establecimientos escolares en lo referente a su atención mediante ajustes razonables y para que se materialice la creación de centros de recursos especializados en los que se fortalezcan los aprendizajes adquiridos en la educación regular y donde encuentren apoyo personalizado así como la generación y entrega de materiales oportunos y accesibles que potencien su independencia, empero sin sustituir su derecho a tener acceso al ambiente escolar regular.

## Bibliografía

- Abramovich , Víctor, y Christian Courtis. “Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales”. en Christian Courtis y Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La protección judicial de los derechos sociales*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos,2009.
- Aguerrondo, Inés. “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 38, No. 1 (2008).
- Aguilar, Mario, y Bize Rebeca. *Pedagogía de la intencionalidad: Educando para una conciencia activa*. Santiago de Chile: Virtual ediciones, 2010.
- Aguirre Arango, José Pedro. “La interpretación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos”. *Revista de Derechos Humanos*, No. 8. (2007).
- Ainscow, Mel, y Susie Miles. “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 38, No. 1 (2008)
- Atienza, Manuel. *El derecho como argumentación*. Barcelona, Ariel, 2006.
- Ávila Santamaría, Ramiro. “Los retos de la exigibilidad de los derechos del buen vivir en el derecho ecuatoriano”. en Christian Courtis y Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La protección judicial de los derechos sociales*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009.
- Ávila, Ramiro. “Los principios de interpretación de los derechos”. en Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La Constitución del 2008 en el contexto andino*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2008.
- Bermúdez Cabra, Antonio, y otros. “Tecnologías específicas para personas ciegas y deficientes visuales”. en *Tecnología y discapacidad visual: Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2004.
- Bernal Pulido, Carlos. *El Derecho de los Derechos*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2005.

- Blanco G, Rosa. “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”. *Rlei: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 1 No. 1 (2007).
- Blanco Guijarro, Rosa. “Hacia una escuela para todos y con todos”. *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el caribe*, No. 48 (1999).
- Bolívar, Ligia. “Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Derribar Mitos, Enfrentar Retos, Tender Puentes”. *Serie: Estudios Básicos de Derechos Humanos* (s. f.).
- Bolívar, Ligia. “El derecho a la educación”. *Revista IIDH*, Vol. 52 (2010).
- Bregaglio Lazarte, Renata, y Renato Constantino Caycho. *La educación de las personas con discapacidad en la universidad: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. s. l.: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, s. f.
- Cevallos Zambrano, Iván Agustín. “La acción de protección ordinaria formalidad y admisibilidad en el Ecuador”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2009.
- CHILD RIGHTS INFORMATION NETWORK (CRIN). “Guía sobre litigio estratégico: Una introducción”. Trad. Por Mariel Velázquez y Mar Jiménez (s. f.).
- Chuquillangui Oleas, Christian. “Manual para la inserción laboral de personas con discapacidad”. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología, 2007.
- CLADEM. *Guía para la identificación, selección y judicialización de casos de violación de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de las mujeres a nivel nacional*. Lima: CLADEM, 2011.
- Consejo de la judicatura y Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. *Manual de atención en derechos de personas con discapacidad en la función judicial*. Quito, CNJ y CONADIS, 2015.
- Corte Constitucional de Colombia. *Sentencia T-881/02: PRINCIPIO DE DIGNIDAD HUMANA-Naturaleza*. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia, 2002.
- . *Sentencia T-598/13: Personas Con discapacidad como sujetos de especial protección CONSTITUCIONAL-Protección nacional e internacional*. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia, 2013.

- . *Sentencia T-850/14: Personas con discapacidad o con alguna enfermedad grave-protección constitucional reforzada/personas con discapacidad como sujetos de especial protección constitucional-protección nacional e internacional*. Bogotá: Corte Constitucional de Colombia, 2014.
- D la Cadena Sáenz, Yanira, y María Isabel Gavilanes. “Integración / inclusión de las Personas con Discapacidad Física, Auditiva y Visual, a nivel de pre-grado en las Universidades de Quito”. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología, 2006.
- Daudet, Yves, y Kishore Singh. *The right to education: An analysis of UNESCO’s standard-setting instruments*. París: UNESCO, 2001.
- Doménech Riera, Xavier. “Historia de la tiflotecnología en España”. <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/tiflotecnologia.htm>. Consulta: 30 de agosto de 2016.
- Dubet, François, y Danilo Martucelli. *En la escuela: Sociología de la experiencia*. Trad. Por Eduardo Gudino Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1998.
- Dulitzky, Ariel. “La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales Locales: un estudio comparado”. En Martín Abregú y Christian Courtis, comp., *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales Locales*, 2a. ed. Buenos Aires: Centro de Estudios Legales y Sociales, 1998.
- Ecuador. Constitución de la República del Ecuador*. en *Registro Oficial*, No. 449. 20 de octubre de 2008.
- . “Bases de postulación de becas nacionales- subprograma nacional nivel básico y bachillerato para personas con discapacidad en instituciones educativas especializadas y de educación ordinaria inclusiva: Resolución 3”. en *Suplemento Registro Oficial* No. 695. 20 de febrero de 2016.
- . “Código de la niñez y adolescencia”. en *Registro Oficial* No. 737. 3 de enero de 2003.
- . Corte Provincial de Justicia de Loja: Sala de lo Civil, Mercantil, Inquilinato y Materias Residuales. “Sentencia”, Juicio No: C. 2009-0045. 16 de noviembre de 2009.
- . “Código orgánico integral penal”. en *Suplemento Registro Oficial* No. 180. 10 de febrero de 2014.

- . “Ley orgánica de garantías jurisdiccionales y control constitucional”. en *Suplemento Registro Oficial* No. 52. 22 de octubre de 2009.
- . “Ley orgánica de educación intercultural”. en *Suplemento Registro Oficial* No. 417. 31 de marzo de 2011.
- . “Ley orgánica de discapacidades”. en *Suplemento Registro Oficial* No. 796. 25 de septiembre de 2012.
- . Ministerio de Educación, *Proyecto diseño e implementación del Nuevo modelo de educación inclusiva*. Quito: Ministerio de Educación, 2012.
- . “Normativa de estudiantes con necesidades educativas especiales: Acuerdo Ministerial 295”. En *Registro Oficial* No. 93. 2 de octubre de 2013.
- . “Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural”. en *Suplemento Registro Oficial* No. 754. 26 de julio de 2012.
- Giménez, Gilberto. “El problema de la generalización en los estudios de caso”. *Cultura y representaciones sociales: Revista de la UNAM*, Vol. 7 No. 13 (2012).
- Halinen, Irmeli, y Ritva Jarvinen. “En pos de la educación inclusiva: El caso de Finlandia”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 38, No. 1 (2008).
- Huepa Salcedo, Johanna Maritza. “Derecho a la educación de niños y niñas colombianos/as en situación de refugio en Ecuador a partir del principio de igualdad y no discriminación”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2008.
- Humanium. “Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. <http://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>. Consulta: 5 de septiembre de 2016.
- Jofre Santalucía, Jimena, y Paula Ocampo Seferian. “Responsabilidad internacional del Estado por el incumplimiento de obligaciones internacionales”. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, 2001.
- Latapí Sarre, Pablo. “El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad, y relevancia para la política educativa”. *Revista mejicana de investigación educativa* 14, no. 40 (enero-marzo 2009).
- López Guerra, Luis. *Las sentencias básicas del tribunal constitucional*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1998.

- Marlasca López, Antonio. "Fundamentación filosófica de los derechos humanos". *Revista Filosofía Universidad Costa Rica*, XXXVI (1998).
- Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*, 10a. ed. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo, 2001.
- McKinley, Andrés, y Patrick Baltazar. "Estrategia General para los litigios de Alto Impacto: Manual de litigio estratégico, Anexo 2. en Centro para el Desarrollo de Actividades de Población (CEDPA) y Oficina en Washington para asuntos latinoamericanos (WOLA), edit., *Manual para la facilitación de procesos de incidencia política*. Washington: WOLA y CEDPA, 2005.
- Montero Soler, Alberto. "Educación, economía y mercado: crónica de una difícil relación". *Educación XXI: Revista científica de la UNED*, No. 9 (2006).
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trad. Por Mercedes Vaiejeo Gómez. París: UNESCO, 1999.
- Muñoz, Vernor. *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. (2009).
- O'Donnell, Daniel. *Derecho internacional de los derechos humanos: Normativa, jurisprudencia y doctrina de los sistemas universal e interamericano*. Bogotá: Servigrafic, 2004.
- Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General. "Declaración Universal de Derechos Humanos". A/RES/3/217. 10 de diciembre de 1948.
- . Asamblea General. "Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales". A/RES/21/2200. 16 de diciembre de 1966.
- . Comité de derechos económicos, sociales y culturales. "Observación general N° 5: Las personas con discapacidad". 1994.
- . *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO, 1994.
- . Asamblea General. "Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad". A/RES/48/96. 4 de marzo de 1994.
- . Comité de Derechos económicos, sociales y culturales. "Observación general N° 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)". E/C.12/1999/4. 10 de mayo de 1999.



- . Comité de derechos económicos, sociales y culturales. “Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)”. E/C.12/1999/10. 8 de diciembre de 1999.
- . Asamblea General. “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. A/RES/61/106. 13 de diciembre de 2006.
- . Relator especial sobre el derecho a la educación. “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”. A/HRC/4/29. 19 de febrero de 2007.
- . *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO, 2009.
- . Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Estado mundial de la infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad*. Nueva York: UNICEF, 2013.
- . Comité de los derechos del niño. “Observación general N° 14: Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3)”. CRC/C/GC/14. 29 de mayo de 2013.
- . Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. “Observación general N° 2: Accesibilidad (artículo 9)”. CRPD/C/GC/2. 31 de marzo a 11 de abril de 2014.
- . Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. “Observaciones finales sobre el informe inicial del Ecuador”. CRPD/C/ECU/CO/1. 27 de octubre de 2014.
- . Committee on the Rights of Persons with Disabilities. “General comment N° 4: Right to inclusive education (article 24)”. CRPD/C/GC/4. 2 septemberr 2016.
- . Asamblea General, “Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social”.  
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ProgressAndDevelopment.aspx>.
- . Asamblea General. “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”.  
<http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>.
- . Asamblea General. “Declaración de los Derechos de los Impedidos”.  
[http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares\\_3477xxx.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm).

- . Asamblea General. “Programa de Acción Mundial para los Impedidos”.  
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps02.htm#D>.
- . Asamblea General. “Convención sobre los Derechos del Niño”.  
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Organización de los Estados Americanos. Asamblea General. “Protocolo adicional a la convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales: Protocolo de San Salvador”.  
<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>.
- . Asamblea General. “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”.  
<http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- . Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Estándares jurídicos vinculados a la igualdad de género y a los derechos de las mujeres en el sistema interamericano de derechos humanos: desarrollo y aplicación*. s. l.: Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015.
- Parra Dussan, Carlos. “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. *ISEES: Revista de inclusión social y equidad en la educación superior*, No. 8 (2010).
- Peters, Susan J. “Un abordaje de Educación Inclusiva para todos los niños y jóvenes en el Sur: Esquema de un aporte - proceso - resultado – contexto”. Trad. Por Elena Martínez y Elena Diez. *Dossier: Nuevas juventudes, socialización y escolarización: perspectivas de la investigación socioeducativa*, No. 4 (2010).
- Piñeros de Guzmán, Isabel. *El acceso a la información de las personas con discapacidad visual*. Buenos Aires: Alfagrama ediciones, 2008.
- Red Perú y otros. *Guía de incidencia política: Curso de formación política para líderes, Módulo 5*. s. l.: Red Perú y otros, s. f.
- Reyes Pesántez, Gonzalo. “Políticas públicas con enfoque de derechos humanos, para la educación básica en el Ecuador: Fundamentación conceptual y metodológica”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2009.
- Robbins, Jeremy. “Re-leyendo los casos “brown v. board of education”, “Marbury V. Madison”, Y “Ver- Bitsky, Horacio S/Hábeas Corpus”: Lecciones Para El Litigio Estratégico En La Argentina”. en *Separata de “Nueva Doctrina Penal”*. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2007.

- Sanz Ponce, J. Roberto, y Ángela Serrano Sarmiento. “El desarrollo de capacidades en la educación: Una cuestión de justicia social”. *Sinéctica 46: Revista electrónica de educación* (2015).
- Serna Bermúdez, Pedro, y Fernando M. Toller. *La interpretación constitucional de los derechos fundamentales: Una alternativa a los conflictos de derechos*. Buenos Aires: La Ley, 2000.
- Silva Portero, Carolina. “Los derechos sociales y el desafío de la acción de protección”. en Christian Curtis y Ramiro Ávila Santamaría, edit., *La protección judicial de los derechos sociales*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2009.
- Skliar, Carlos. “Texto de debate: De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”. *Política y Sociedad: Revistas científicas complutenses*, Vol. 47, Núm. 1 (2010).
- Tezanos Vázquez, Sergio, y Ainoa Quiñones Montellano. “Desarrollo humano”. en Sergio Tezanos Vázquez y otros, *Desarrollo humano, pobreza y desigualdades: Manuales sobre cooperación y desarrollo*. Santander: Universidad de Cantabria, 2013.
- Tomasevski, Katarina. “Educación: Indicadores del derecho a la educación”. *Revista IIDH*, Vol. 40 (2004).
- Valles, Miguel S. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1999.
- Walker, Jo. *Igualdad de derechos igualdad de oportunidades: La educación inclusiva para niños con discapacidad*. Johannesburgo: Handicap International, s. f.
- Zagrebelsky, Gustavo. *El derecho dúctil*, Trad. Por Marina Gascón, 4a. ed. Madrid, Trotta, 2002.

# Anexos

## Anexo 1: Información Ministerio de Educación



Oficio Nro. MINEDUC-SEEI-2016-00292-OF

Quito, D.M., 16 de diciembre de 2016

**Asunto:** RESPUESTA A LA SOLICITUD DE INFORMACIÓN DE DATOS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL REQUERIDA POR EL ABOGADO TRUJILLO REMACHE DUBA LOMAR,

Señor Abogado  
Dubal Omar Trujillo Remache  
En su Despacho

De mi consideración:

En respuesta al documento No. s/n de 09 de diciembre de 2016, en el cual solicita información certificada de "i) Número de niños/as con discapacidad visual que asisten a instituciones de educación regular, desagregada por tipo de sostenimiento y nivel (inicial, EGB y bachillerato), total país y ciudad de Quito; ii) Número de niños/as con discapacidad visual que asisten a instituciones de educación especial, desagregada por tipo de sostenimiento y por nivel (inicial, EGB y bachillerato), total país y de la ciudad de Quito; iii) Tasa de asistencia de niños/as con discapacidad visual (total país y ciudad de Quito); iv) Tasa de abandono de niños/as con discapacidad visual (total país y ciudad de Quito)".

De acuerdo a lo solicitado la información requerida la encontrará en archivo magnético y se envía a la dirección de correo electrónico dotrabgpi@hotmail.com desde el correo dneei.mineduc@gmail.com correspondiente a la Dirección Nacional de Educación Especializada e Inclusiva.

Es importante tomar en cuenta el artículo constante en la Ley de Estadísticas del Ecuador, Decreto Supremo 323, publicada en el Registro Oficial 82 de 7 de Mayo de 1976, donde dice: "Art. 21.- Los datos individuales que se obtengan para efecto de estadística y censos son de carácter reservado; en consecuencia, no podrán darse a conocer informaciones individuales de ninguna especie, ni podrán ser utilizados para otros fines como de tributación o conscripción, investigaciones judiciales y, en general, para cualquier objeto distinto del propiamente estadístico o censal. Solo se darán a conocer los resúmenes numéricos, las concentraciones globales, las totalizaciones y, en general, los datos impersonales".

Atentamente,

María Ester Lemus Arguello

**SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN ESPECIALIZADA E INCLUSIVA**



Referencias:  
- MINEDUC-AG-2016-09575-EXT

Av. Amazonas N34-451 entre Av. Atahualpa y Juan Pablo Sanz  
Telf.: + (593 2) 3961300/1400/1500  
www.educacion.gob.ec

## Anexo 2: Información INEC

http://aplicaciones2.ecuadorencifras.gob.ec/osticket\_sp/view.php?id=34016

Sistema de Soporte con Tic...

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

**INEC** SISTEMA DE TICKETS INEC

Salir Mis Tickets Ticket Nuevo Inicio

**Ticket #34016**

Cédula:	1709888224	Nombre:	Hugo Arias Flores
Provincia:		Email:	hugopaf@hotmail.com

**Historial del Ticket**

Buenos días, requiero la proyección de personas con DISCAPACIDAD VISUAL por año hasta el 2016( 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016) en rangos de edad de "3 a 4 años con 11 meses"; "5 a 14 años con 11 meses" y "15 a 17 años con 11 meses", segmentada por total país y ciudad de Quito.

**Tema Solicitado: Proyección población con discapacidad visual**

Reciba un cordial saludo de quienes conformamos el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).

En referencia a su solicitud, le comunicamos que las proyecciones de población, por la metodología aplicada (componentes demográficos, método que utiliza fuentes de información como censos, encuestas y registros vitales, que a nivel nacional responden adecuadamente al modelo aplicado), no cuenta con la desagregación solicitada.

La información de proyecciones disponible la puede encontrar en nuestra web: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/proyecciones-poblacionales/>.

Ha sido un gusto atender su requerimiento.