

## **El acceso y la permanencia de las personas en situación de discapacidad a la Educación Superior: Reporte Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*.**\*

Por : M. N. MONTOYA CESPEDES<sup>1</sup> y R. PEREIRA<sup>2</sup>

*Sumario:* Introducción; I. Datos socioeconómicos; II. Explicación de políticas de discriminación positiva; III. Análisis del marco legal; IV. La política de discapacidad de la Universidad; V. Posibles dificultades de las medidas; VI. Propuestas para facilitar el acceso y permanencia de personas en situación de discapacidad a la educación superior.

### **Introducción.**

Un aspecto puntual del análisis de la situación de las “poblaciones vulnerables”<sup>3</sup> frente al acceso y a la permanencia a la Educación Superior es aquél que se refiere a las personas en situación de discapacidad. Este informe presenta la política de la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne* en la materia. Para ello, resulta esencial hacer una breve presentación del sistema educativo francés<sup>4</sup>. Esto es así puesto que la Educación Superior es tan sólo una de las etapas del proceso formativo. En ese orden de ideas, los fenómenos que se presentan en las etapas de la Educación Superior pueden ser el resultado de las circunstancias que se empiezan a presentar en etapas anteriores como la educación primaria o secundaria.

Lo primero que hay que reseñar es que, en Francia, la educación ha sido obligatoria desde la ley del 28 de marzo de 1882, conocida como la Ley Jules Ferry. La citada obligación se

---

\* *El presente informe fue presentado por sus autores en el encuentro de la Red DHES que se celebró en las instalaciones de la Universidad de Brasilia en septiembre de 2013. A diciembre de 2014, la información aquí presentada es aún de actualidad puesto que la política de la Universidad no ha cambiado.*

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Derecho Internacional y Europeo de la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne* y miembro del Grupo de Estudios de Derecho Internacional y Latinoamericano de la Sorbona (GEDILAS) del *Institut de Recherche en Droit International et Européen de la Sorbonne*. Abogado y Magister en Derecho de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia) y Master en Derecho Europeo de la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*.

<sup>2</sup> Candidato a Doctor en Derecho Internacional y Europeo de la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne* (Cotutela con el Centro Universitario de Brasilia – UniCeub). Miembro del Grupo de Estudios de Derecho Internacional y Latinoamericano de la Sorbona (GEDILAS) del *Institut de Recherche en Droit International et Européen de la Sorbonne*. Juez sustituto del Tribunal de Justicia del distrito Federal (Brasil). Master en Derecho y Estado de la Universidad de Brasilia (Brasil); beneficiario de la Beca por CAPES (Ministerio de la Educación de Brasil).

<sup>3</sup> En las orientaciones para hacer este informe no se cuenta con una definición de la noción de “población vulnerable”. No obstante, se dan ejemplos de grupos de personas que estarían tradicionalmente en situación de vulnerabilidad, particularmente en lo que se refiere al acceso y permanencia en la Educación Superior. Así, son poblaciones vulnerables: las mujeres, los indígenas, los afro-descendientes y las personas en situación de discapacidad.

<sup>4</sup> La organización del sistema educativo francés reposa sobre el fundamento constitucional provisto por el preámbulo de la Constitución de 1946 que prevé “La Nación garantiza el acceso igualitario de los niños y adultos a la educación, a la formación profesional y a la cultura. La organización de la Educación Pública gratuita y laica en todos los niveles es un deber del Estado”. La vigencia de dichos dispositivos de la anterior Constitución se encuentra en el preámbulo de la Constitución de 1958, actualmente en vigor. En el nivel legal, el artículo L-111-1 del Código de la Educación vigente define la educación en Francia como una prioridad nacional, un servicio público y un derecho.

extiende, actualmente, a todos aquellos, nacionales o extranjeros residentes en Francia, que se encuentren entre las edades de 6 y 16 años<sup>5</sup>, se encuentren en situación de discapacidad o no.

En segundo lugar, también es necesario señalar que el sistema educativo francés se encuentra dividido en tres “grados”: Primer grado, Segundo grado y Educación Superior. Los dos primeros grados se encuentran, ellos también, divididos en dos ciclos cada uno. El Primer grado se divide en educación pre-elemental y educación elemental. Mientras que, el Segundo grado se divide en dos ciclos: el primero y el segundo. Esta división tiene como resultado una diferenciación en las instituciones educativas a las que se asiste según el momento del ciclo en el que se encuentre el estudiante. En ese sentido, la *école* se encarga del primer grado de educación, el *collège* se ocupa del primer ciclo del segundo grado de educación y, finalmente, el *lycée* es el encargado del segundo ciclo del segundo grado. Esta distribución se encuentra reflejada en la ilustración 1.

De manera paralela a los grados escolares tradicionales, el sistema francés ha previsto la creación, desde el ciclo de educación elemental, de un grupo especial de clases destinados a atender las necesidades especiales de unos segmentos de la población, como lo son los estudiantes en situación de discapacidad. Esta es la razón principal de la existencia de las denominadas “Clases de iniciación y adaptación”<sup>6</sup>. Del mismo modo, en algunos casos, los estudiantes en situación de discapacidad pueden ser escolarizados en establecimientos hospitalarios o medico-sociales, bajo la tutela del Ministerio encargado de la salud<sup>7</sup>.

Una vez superado el ciclo de educación elemental, los estudiantes acceden al primer ciclo del segundo grado en el *Collège*. Allí, una vez más de manera paralela, existen las denominadas “Secciones de Aprendizaje General y Profesional Adaptada” (SEGPA, por sus siglas en francés). Estas secciones están encargadas de atender a los estudiantes que tengan problemas graves y durables de aprendizaje. Estas secciones corren paralelamente con los grados escolares de sexto a tercero. Al finalizar el *Collège* los estudiantes presentan el examen del diploma nacional del Brevet (DNB). Este diploma, no condiciona el acceso al *Lycée*, pero evalúa los conocimientos que los estudiantes han adquirido hasta el momento<sup>8</sup>.

Una vez en el *Lycée*, el sistema educativo francés ofrece una amplia gama de posibilidades de profundización de la educación, con una clara orientación hacia las necesidades o deseos del estudiante. Así, los estudiantes pueden escoger seguir una formación general (BAC general) o formaciones tecnológicas (BAC *technologique*), técnicas (BT) e, incluso,

---

<sup>5</sup> La Ordenanza No. 59-45, del 6 de enero de 1959, elevó la edad de dicha obligación hasta los 16 años. Originalmente, en 1882, la obligación de escolarización terminaba a los 13 años y posteriormente, a través de la ley del 9 de agosto de 1936, fue elevada a 14 años. Vale la pena destacar que la obligación de escolarización se encuentra ligada a la edad del estudiante y no un grado académico particular.

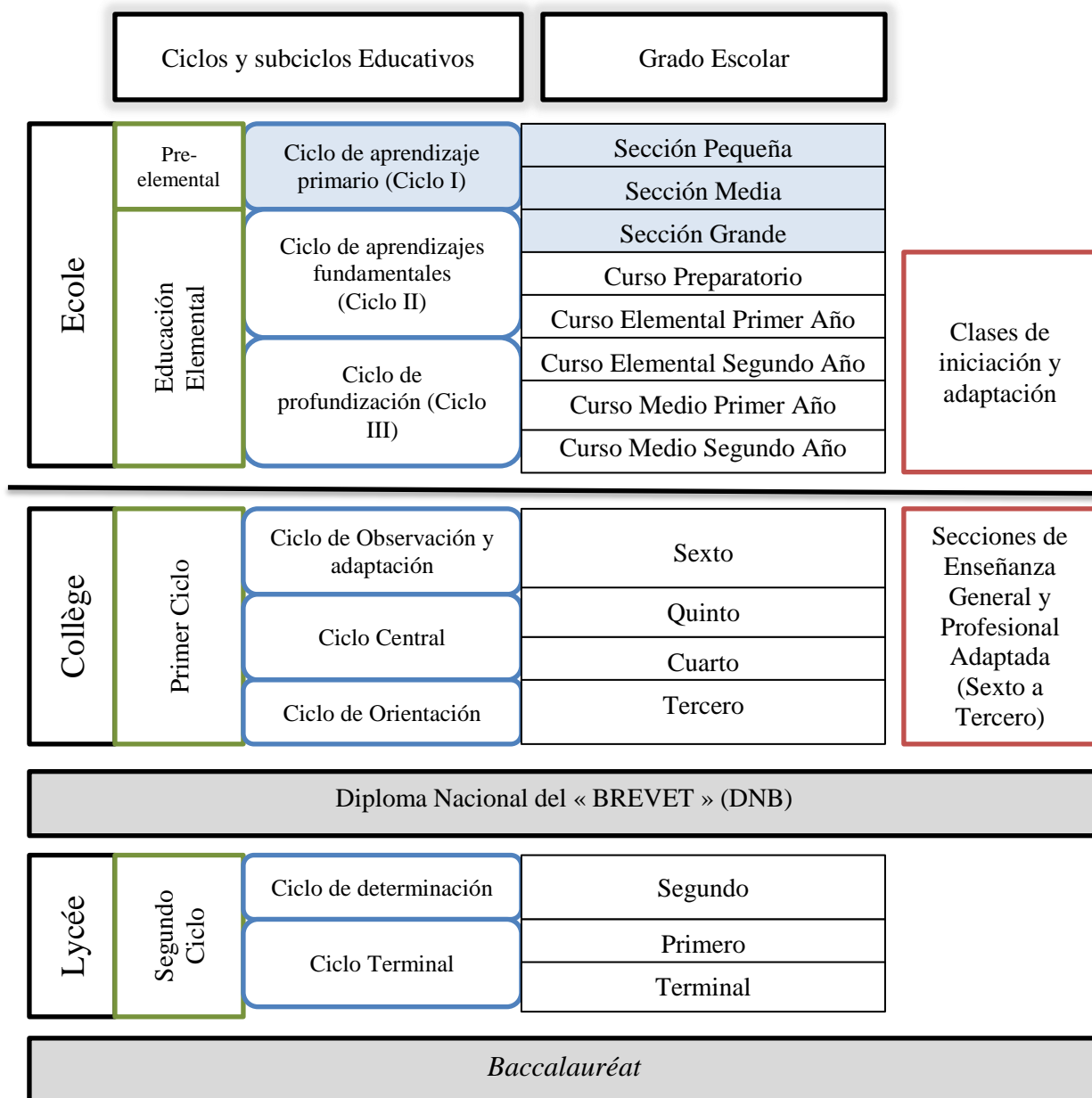
<sup>6</sup> Vale la pena señalar que estas clases especiales no se componen exclusivamente de estudiantes en situación de discapacidad. Así, por ejemplo, los estudiantes inmigrantes también pueden acceder a estos cursos, de manera temporal, a fin de nivelar sus conocimientos, particularmente en la lengua francesa, con aquellos de los estudiantes escolarizados en clases ordinarias.

<sup>7</sup> RERS 2012, p. 28.

<sup>8</sup> Este diploma mide, obligatoriamente, las competencias de los estudiantes en francés, matemáticas, historia, geografía y educación cívica e idioma extranjero. Adicionalmente, quienes presentan el examen tienen la opción de escoger dos materias complementarias entre física, química, ciencias y tecnología, ciencias de la vida y de la tierra o protección de la salud, ambiente, enseñanza artística (artes plásticas o educación musical).

profesionalizantes (BAC pro). En términos generales, luego de dos años de escolaridad, los estudiantes pueden presentar el examen denominado “*baccalauréat*”. Dicho examen marca, a la vez, la finalización de los estudios secundarios y el inicio de la Educación Superior.

Al obtener el “*baccalauréat*” el estudiante tiene, otra vez, una amplia gama de opciones sobre su Educación Superior, ya que pueden decidir una de las 4 vertientes existentes: los estudios universitarios, los estudios técnicos superiores, las clases preparatorias y los estudios especializados. La estructura curricular de cada una de ellas se encuentra en las Ilustraciones 2 a 5.



**Ilustración 1: Estructura de la Educación pre-elemental, elemental, secundaria y bachiller en Francia**  
 Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p. 19; En promedio, al momento de cursar el curso preparatorio los estudiantes tienen 6 años.

De manera reciente la educación universitaria superior francesa se acomodó a la estructura LMD (Licenciatura, Master y Doctorado). Ahora bien, vale la pena resaltar que cada uno de los programas educativos que se quieran seguir tiene unas implicaciones en términos de tiempo. Así, por ejemplo, la educación en una ciencia social aplicada, como lo es el Derecho, no toma la misma cantidad de tiempo que el aprendizaje de las ciencias de la salud como la Medicina o la farmacología.

<b>Universidad</b>				
	<b>General</b>	<b>Salud</b>		
		<b>Medicina</b>	<b>Farmacología</b>	<b>Parteras</b>
<b>Licenciatura</b>	1 <sup>er</sup> año de Licenciatura	<b>PACES<sup>(1)</sup></b>		
	2 <sup>do</sup> año	1 <sup>er</sup> Año	1 <sup>er</sup> Año	1 <sup>er</sup> Año
	3 <sup>er</sup> año	2 <sup>do</sup> Año	2 <sup>do</sup> Año	2 <sup>do</sup> Año
<b>Master</b>	1 <sup>er</sup> año de Master	3 <sup>er</sup> Año	3 <sup>er</sup> Año	3 <sup>er</sup> Año
	2 <sup>do</sup> año	4 <sup>to</sup> Año	4 <sup>to</sup> Año	4 <sup>to</sup> Año
<b>Doctorado</b>	1 <sup>er</sup> año de Doctorado	5 <sup>to</sup> Año	5 <sup>to</sup> Año	
	2 <sup>do</sup> año	6 <sup>to</sup> Año	6 <sup>to</sup> Año	
	3 <sup>er</sup> año	7 <sup>mo</sup> Año	7 <sup>mo</sup> Año	
		8 <sup>vo</sup> Año	8 <sup>vo</sup> Año	
		9 <sup>no</sup> Año	9 <sup>no</sup> Año	
		10 <sup>mo</sup> Año		
		11 <sup>vo</sup> Año		

**Ilustración 2 : Estructura de la Educación Superior Universitaria en Francia**

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p 19.

En lo que se refiere a los estudios técnicos superiores, se deben distinguir dos tipos de formaciones. Los Diplomas Universitarios de Tecnología (DUT) y los Certificados Técnicos Superiores (BTS, por sus siglas en francés). Si bien ambas formaciones culminan con una licenciatura profesional, las formaciones que se siguen en uno y otro diploma varían.

<b>Estudios técnicos superiores</b>		
<b>Licenciatura</b>	1 <sup>er</sup> año Diploma Universitario de Tecnología	1 <sup>er</sup> año Certificado Técnico Superior (BTS en francés)
	2 <sup>do</sup> año DUT	2 <sup>do</sup> año BTS
<b>Licenciatura Profesional</b>		

**Ilustración 3: Estructura de la Educación Técnica Superior en Francia**

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p 19.

Para obtener formación en otras disciplinas, distintas categorías de Educación Superior se encuentran a disposición del estudiantado. Así, por ejemplo, se tienen las clases preparatorias y las grandes escuelas y los estudios especializados.

## Clases preparatorias y Grandes Escuelas

	1 <sup>er</sup> Año de preparación	1 <sup>er</sup> Año de preparación	
	2 <sup>do</sup> Año de preparación	2 <sup>do</sup> Año de preparación	
	3 <sup>er</sup> Año	3 <sup>er</sup> Año	
	4 <sup>to</sup> Año	4 <sup>to</sup> Año	
Ej. : Ingeniería	5 <sup>to</sup> Año	5 <sup>to</sup> Año	Ej. Escuela Comercio
Ej. : Veterinaria	6 <sup>to</sup> Año		

**Ilustración 4: Estructura de las Clases Preparatorias y Grandes Escuelas en Francia.**

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p 19.

### Estudios especializados

	1 <sup>er</sup> Año	1 <sup>er</sup> Año	
	2 <sup>do</sup> Año	2 <sup>do</sup> Año	
	3 <sup>er</sup> Año	3 <sup>er</sup> Año	Ej. : dominio Social o Paramédico
	4 <sup>to</sup> Año	4 <sup>to</sup> Año	
Ej. : Arquitectura	5 <sup>to</sup> Año		
	6 <sup>to</sup> Año		

**Ilustración 5 : Estructura de Estudios especializados en Francia**

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p 19.

Esta breve presentación sobre el sistema educativo francés en todos sus niveles (primario, secundario y de Educación Superior) muestra las diversas etapas que se deben superar antes de acceder a la Educación Superior.

Todo lo anterior lleva a concluir que un análisis de la situación sobre el acceso y permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior no se puede desligar completamente de la situación general de escolarización de los mismos en los demás niveles en los que se compone la educación. Esto es así puesto que, la Educación Superior es una etapa más en el proceso formativo, por ello, una de las dificultades para el acceso a aquella es simplemente provocado por una falla en el proceso educativo que se empieza desde la primera infancia. Dicho de otra forma, uno de los problemas de acceso a la Educación Superior de los estudiantes con situación de discapacidad puede deberse a una insuficiencia en la formación de los mismos en los estadios educativos anteriores.

Es por ello que en este reporte se hace necesario hacer referencia, así sea de manera muy rápida, a la situación general de la educación de las personas en situación de discapacidad en Francia, en todos los niveles educativos. Este aspecto será abordado en la primera parte de este reporte. Estos datos son altamente relevantes para el presente informe puesto que representan la situación actual y potencialmente futura a la que tendría que afrontarse la universidad para recibir y educar a este parte del estudiantado. En la segunda parte, se responde al interrogante sobre el vínculo entre la Educación Superior de personas en situación de discapacidad y políticas de discriminación positiva, en Francia. En la tercera parte se aborda de manera detallada el marco legal sobre la discapacidad y su relación con la Educación. Para hacerlo se tienen en cuenta las medidas nacionales, internacionales y europeas que sobre la materia se encuentran vigentes. En la

cuarta parte se hace una breve presentación de la política que la universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*, ha adoptado frente al acceso y permanencia a la Educación Superior de los estudiantes en situación de discapacidad. En la quinta parte se presentan cuáles han sido los principales problemas que se han encontrado en la ejecución de la política de discapacidad de la Universidad. Para finalizar, en la sexta parte, se presentan una serie de propuestas sobre medidas que se podrían implementar en el seno de la universidad para asegurar el acceso y permanencia de las personas en situación de discapacidad a la Educación Superior proporcionada por la Universidad.

## I. Datos socioeconómicos.

El más reciente informe del Ministerio de Educación Superior y de la Investigación<sup>9</sup>, realizado en el año escolar 2011-2012, muestra que alrededor de 130.500 estudiantes en situación de discapacidad se encontraban escolarizados en los ciclos de educación pre-elemental y elemental de Francia<sup>10</sup>. Mientras que en el mismo año escolar, tan sólo se encontraban alrededor de 79.900 estudiantes en situación de discapacidad inscritos en el primer ciclo del segundo grado (el nivel de educación secundaria)<sup>11</sup>. Esto muestra una clara tendencia hacia la desescolarización de las personas en situación de discapacidad. Es más, el citado reporte no se preocupa por analizar estadísticamente la situación sobre el acceso, y mucho menos la permanencia, a la Educación Superior por parte de personas en situación de discapacidad.

A pesar de la marcada tendencia señalada, resulta importante resaltar varios aspectos en lo que se refiere a los datos socioeconómicos de la educación de las personas en situación de discapacidad, en lo que se refiere a los niveles educativos de la primaria y la secundaria. En primer lugar, las estadísticas del informe distinguen entre los estudiantes que se encuentran haciendo parte de “clases ordinarias” o “clases para la inclusión social” (CLIS, como son conocidas en francés), los rangos etarios de los estudiantes en situación de discapacidad, su distribución de género, etc. En segundo lugar, no se puede perder de vista que la categoría “persona en situación de discapacidad” puede provocar la generalización de una amplia gama de situaciones que requieren atenciones y experiencias particulares.

En lo que respecta a la distribución escolar, es de resaltar que la mayoría de estudiantes en situación de discapacidad se encuentran escolarizados en lo que se denominan “clases ordinarias”<sup>12</sup>, que son aquellas en las que se encuentran los estudiantes que no presentan ninguna discapacidad o problemas de aprendizaje. Y, es más, esto se enmarca dentro de una tendencia histórica que se remonta por lo menos hasta 2004 en el que no sólo se evidencia el aumento en la escolarización general de personas en situación de discapacidad, sino que dicho aumento se ha sentido particularmente en las “clases ordinarias” mientras que las clase CLIS se mantienen estables o presentan un ligero incremento<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> MINISTERIO DE EDUCACION SUPERIOR Y DE LA INVESTIGACION, *Repères et références statistiques : sur les enseignements, la formation et la recherche*. Edición 2012. Disponible en : [www.enseignementsup-recherche.gouv.fr](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr) (última consulta : 18 de junio de 2013). En el presente documento dicho reporte es referenciado simplemente como, RERS 2012.

<sup>10</sup> RERS 2012, p. 86.

<sup>11</sup> RERS 2012, p. 134.

<sup>12</sup> RERS 2012, p. 28.

<sup>13</sup> RERS 2012, p. 87.

En este mismo sentido, vale la pena resaltar que tanto en las clases ordinarias como en las CLIS, la mayoría de estudiantes en situación de discapacidad se encontraba cursando, en el año escolar 2011-2012, el ciclo de educación primaria<sup>14</sup> y que la mayoría de ellos lo hacía a tiempo completo.

**Tabla 1: Nivel escolar y dedicación horaria según tipos de clases con estudiantes en situación de discapacidad inscritos en el nivel educativo pre-elemental y elemental, Francia, 2011-2012.**

Tipo de escolarización	Nivel	Tiempo Completo	Tiempo Parcial	% a Tiempo Parcial	Total
Clase ordinaria	Pre-elemental	15.958	11.433	42%	27.391
	Elemental	52.593	6.105	10%	58.698
	<b>Subtotal</b>	<b>68.551</b>	<b>17.538</b>	<b>20%</b>	<b>86.089</b>
CLIS	Pre-elemental	4.887	2.224	31%	7.111
	Elemental	33.073	4.244	11%	37.317
	<b>Subtotal</b>	<b>37.960</b>	<b>6.468</b>	<b>15%</b>	<b>44.428</b>
<b>Total</b>		<b>106.511</b>	<b>24.006</b>	<b>18%</b>	<b>130.517</b>

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p. 89

Adicionalmente, también vale la pena resaltar que la mayoría de estudiantes en situación de discapacidad que se encontraban inscritos en el año escolar 2011-2012 en la educación pre-elemental y elemental no solía superar los 12 años. Sin embargo, si se tiene en cuenta que la edad promedio de inicio de la escolarización rodea los 6 años, se hace evidente que los estudiantes en situación de discapacidad presentan un retraso escolar de aproximadamente tres años<sup>15</sup>. Más allá de dicho retraso, vale la pena resaltar que, en términos generales, en Francia, la escolarización de las personas con situación de discapacidad empieza desde una temprana edad.

Finalmente, un aspecto que habría que subrayar del informe estadístico presentado por Ministerio de Educación Superior y de la Investigación sobre la educación preescolar y primaria de las personas en situación de discapacidad en Francia se refiere a la situación de la escolarización de las niñas. En efecto, sólo el 31% de los estudiantes en situación de discapacidad que se encontraban escolarizados en 2011-2012 eran niñas<sup>16</sup>. Esto podría significar que un buen número de niñas en situación de discapacidad son desescolarizadas.

En lo que respecta a las diversas subcategorías que componen la categoría “persona en situación de discapacidad”, el informe de Ministerio de Educación Superior y de la Investigación contiene 9 subcategorías. Estas son: problemas intelectuales y cognitivos<sup>17</sup>, problemas físicos<sup>18</sup>,

<sup>14</sup> Vale la pena aclarar que el mismo informe indica que el nivel escolar para las CLIS es un simple estimado, ya que la medición de los avances escolares de un estudiante en situación de discapacidad no se puede realizar de la misma manera que se realiza a la población estudiantil restante.

<sup>15</sup> En términos generales, los estudiantes del “Curso preparatorio”, primer grado de la educación elemental, tienen 6 años. Esto quiere decir que, en principio, alrededor de los 17 años un estudiante estaría obteniendo su « *baccalauréat* ». Ahora bien, en comparación, según las estadísticas del informe tantas veces citado, una gran parte de los estudiantes en situación de discapacidad que se encontraban inscritos en la educación pre-elemental y elemental tenían entre 8 y 11 años.

<sup>16</sup> RERS 2012, p. 87.

<sup>17</sup> En esta categoría se encuentran los estudiantes que sufran de “deficiencias intelectuales”, Ver, RERS 2012, p. 86.



problemas del lenguaje y del habla, problemas auditivos, problemas visuales, “problemas viscerales”<sup>19</sup>, problemas motores, varios problemas, y otros problemas. La tabla 2 muestra cuántos estudiantes en situación de discapacidad pertenecen a cada categoría.

**Tabla 2: Distribución de estudiantes en Educación Preescolar y Primaria según discapacidad, año escolar 2011-2012, Francia.**

<b>Problemas</b>	<b>Cantidad de Estudiantes</b>
Intelectuales o cognitivos	60.513
Psíquicos	27.192
De lenguaje y de habla	14.149
Auditivos	3.994
Visuales	2.444
“Viscerales”	2.283
Motores	9.746
Varios	8.495
Otros	1.701
<b>Total</b>	<b>130.517</b>

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p. 87

La información consignada en la tabla 2 muestra que una gran parte de los estudiantes que han sido catalogados como personas en situación de discapacidad y que se encontraban inscritos en el año escolar 2011-2012 en el nivel educativo preescolar y primario son mayoritariamente aquellos a quienes aquejan problemas intelectuales o cognitivos. Ahora bien, es necesario admitir que las categorías empleadas son bastante amplias. Así, por ejemplo, según las definiciones empleadas, tanto la dislexia como la disfasia son consideradas como un problema del lenguaje<sup>20</sup>.

En lo que se refiere a la educación media, las estadísticas muestran un efecto embudo. En efecto, mientras que 130.517 estudiantes con algún tipo de discapacidad se encontraban inscritos en el año escolar 2011-2012 para seguir sus estudios preescolares y primarios, tan sólo unos 79.900 estudiantes en la misma situación se encontraban inscritos, en el mismo periodo, en instituciones educativas de educación secundaria (*Collèges* y *Lycées*). Llama la atención que, la mayoría de estudiantes que se encuentran cursando los ciclos de educación secundaria y que se encuentran en situación de discapacidad son, en su mayoría pertenecientes a los rangos etarios más bajos, particularmente 12 a 14 años. (Ver tabla 3). Particularmente si se tiene en cuenta que se presenta una disminución considerable en la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad escolarizados que tengan más de 15 años. Esto parecería indicar que después de la citada edad se podría presentar una deserción escolar más marcada. Lo que indica que una vez se cumple la edad en la que cesa la obligación de escolarización, se reducen las probabilidades de continuación de los estudios.

---

<sup>18</sup> En esta categoría se encuentran los estudiantes que presentan “problemas de personalidad y problemas de comportamiento”, Ver, RERS 2012, p. 86.

<sup>19</sup> Según las definiciones del informe, “los problemas viscerales son las dificultades des funciones cardiorrespiratorias, digestivas, hepáticas, renales, urinarias o de reproducción,, metabólicas, inmuno-hematológicas, problemas ligados al cáncer, enfermedades crónicas” RERS 2012, p. 86.

<sup>20</sup> RERS 2012, p. 134.

**Tabla 3: Distribución etaria de los estudiantes en situación de discapacidad inscritos en la educación media y su ubicación según el tipo de clase**

	<b>Cantidad total</b>	<b>En clases ordinarias</b>	<b>En ULIS</b>
11 Años o menos	4.368	4.103	265
12 Años	17.192	11.906	5.286
13 Años	17.081	11.613	5.468
14 Años	14.544	9.766	4.778
15 Años	11.758	7.958	3.810
16 Años	6.285	4.622	1.663
17 Años	4.341	3.307	1.034
18 Años	2.376	1.865	511
19 Años	1.198	952	246
20 o mas años	725	627	98
<b>Total</b>	<b>79.878</b>	<b>56.719</b>	<b>23.159</b>

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p. 135

A pesar de lo anterior, vale la pena resaltar que, al igual como sucede en la educación pre-elemental y elemental, sin importar sus edades, la mayoría de estudiantes en situación de discapacidad que para el año escolar 2011-2012 se encontraban cursando la educación secundaria, lo hacían en “Clases ordinarias”. Lo que no quiere decir que la cantidad de inscritos en los denominadas “Unidades Localizadas para la Inclusión Social” (ULIS) no sea significativa. Ahora bien, en lo que se refiere a la distribución de los estudiantes según la discapacidad en la que se encuentran, vale la pena notar que, en términos generales, la proporción que se evidenció para los ciclos pre-elemental y elemental se mantiene en el marco de la educación media. Esto quiere decir que la discapacidad que se encuentra más representada en este último ciclo de la educación es la de los problemas intelectuales y cognitivos, seguida de lejos por los problemas del lenguaje y la palabra. (Ver tabla 4).

**Tabla 4: Distribución de estudiantes en situación de discapacidad inscritos en la educación media en Francia en el año escolar 2011-2012, según su discapacidad.**

<b>Problemas</b>	<b>Cantidad de Estudiantes</b>
Intelectuales o cognitivos	30.145
Psíquicos	13.580
De lenguaje y de habla	15.543
Auditivos	3.465
Visuales	2.277
“Viscerales”	1.438
Motores	9.335
Varios	3.156
Otros	939
<b>Total</b>	<b>79.878</b>

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p. 135.

Sin embargo, se debe señalar la mayoría de estudiantes en situación de discapacidad no se benefician, o tal vez no requieren, de un seguimiento particularmente cercano. Esto es así puesto que la mayoría de estudiantes no son beneficiarios, ni a tiempo completo ni a tiempo parcial, de los denominados “Auxiliares individuales de vida escolar” (mas conocidos como AVS-I por sus

siglas en francés) o de los “Empleos de vida escolar” (mas conocidos como EVS-I, por sus siglas en francés). Los AVS-I son personas que se ocupan de manera exclusiva de la escolarización de un único estudiante en situación de discapacidad.

**Tabla 5 : Distribución según tipo de acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad, en educación media, inscritos en el año escolar 2011-2012.**

Problemas	Cantidad de Estudiantes	Acompañamiento Individual		Sin acompañamiento individual
		AVS-I	EVS-I	
<b>Intelectuales o cognitivos</b>	30.145	799	751	28.595
<b>Psíquicos</b>	13.580	1472	916	11.192
<b>De lenguaje y de habla</b>	15.543	2472	1585	11.486
<b>Auditivos</b>	3.465	292	120	3.053
<b>Visuales</b>	2.277	456	201	1.620
<b>“Viscerales”</b>	1.438	252	137	1.049
<b>Motores</b>	9.335	2370	1184	5.781
<b>Varios</b>	3.156	499	296	2.361
<b>Otros</b>	939	91	81	767
<b>Total</b>	<b>79.878</b>	<b>8703</b>	<b>5271</b>	<b>65.904</b>

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p. 135.

Ahora bien, el acompañamiento de los estudiantes en situación de discapacidad trasciende el ámbito netamente escolar. En efecto, las características particulares del estudiantes pueden requerir que se requiera la adecuación de un material específico que se adapte a sus requerimientos especiales o que sea necesario proporcionar un medio de transporte específico o la presencia de un profesor especializado. Por ello, tal y como lo muestra la Tabla 6, el estudio de la escolarización en Francia muestra que sólo pocos estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran cursando el ciclo de educación media se benefician de estas medidas especiales.

**Tabla 6 : Porcentaje de estudiantes en situación de discapacidad en educación media, beneficiarios de algún tipo de ayuda complementaria a su educación (2011-2012)**

**Porcentaje de estudiantes que se benefician (%)**

<b>Problemas</b>	<b>Profesor especializado</b>	<b>Material adaptado</b>	<b>Transporte específico</b>
Intelectuales o cognitivos	32,3	3,9	32,2
Psíquicos	13,9	5,8	14,2
De lenguaje y de habla	5,8	31,7	9,9
Auditivos	20,3	33,1	23,1
Visuales	13,4	69,8	25,9
“Viscerales”	3,9	17,6	26,7
Motores	6,6	54,2	35,3
Varios	13,4	26,1	27,4
Otros	10,1	11,6	11
<b>Total</b>	<b>15,3</b>	<b>19,9</b>	<b>24</b>

Nota: Elaboración propia, fuente de la Información RERS 2012, p. 135.

Finalmente, vale la pena señalar que la mayoría de estudiantes en situación de discapacidad que para el año escolar 2011-2012 se encontraban inscritos en el ciclo de educación secundaria, se encontraba inscrita en el *Collège*, a pesar de contar con la posibilidad de inscribirse en *Lycée Professionnel*, los LEGT o Establecimientos Regionales de Enseñanza Adaptada (Erea)

Ahora bien, hasta aquí se ha presentado la situación de los estudiantes en situación de discapacidad en los niveles elementales, medios y secundarios. Es el momento de pasar a la presentación de manera general la situación de estos mismos estudiantes en la Educación Superior francesa y, más particularmente, en la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*.

En ese sentido, hay que señalar que el mismo efecto embudo que se presenta entre la educación elemental y la educación media se hace evidente en lo que respecta a la Educación Superior. Esto pareciera indicar que los estudiantes en situación de discapacidad se contentan de cumplir con el currículo obligatorio en Francia, que va hasta el Diploma Nacional del Brevet.

Es tal vez por dicha situación, que el informe del Ministerio de Educación Superior y de la Investigación de 2012 no se preocupa de la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior. No obstante, en el preámbulo de la *Charte Université-Handicap* de 2012<sup>21</sup> se afirma que, en dicha época, se encontraban inscritos cerca de 11.000 estudiantes en situación de discapacidad en las distintas universidades francesas<sup>22</sup>. Y, lo que resulta aún más importante, que dicha cifra representa un incremento del 100% en 4 años.

<sup>21</sup> *Charte Université-Handicap*, del 4 de mayo de 2012, considerando No. 4. Las *Charte Université-Handicap* reflejan acuerdos entre diversos ministerios y la « Conferencia de los Presidentes de las Universidades ». Dicha conferencia es una organización que, como su nombre lo indica, reagrupa los directores de los establecimientos de Educación Superior en Francia. Hasta ahora se han producido dos “*Charte Université-Handicap*”, una en 2007 y otra en 2012.

<sup>22</sup> Las cifras al respecto pueden llegar a ser consideradas como contradictorias. En efecto, si bien la *Charte Université Handicap* de 2012 habla de 11.000 estudiantes en situación de discapacidad inscritos, diversos informes presentados por el Estado ante el Comité Europeo de Derechos Sociales hablan, en 2000 y 2004, de cerca de 44.000 estudiantes en situación de discapacidad (Ver, por ejemplo, el informe de 2007 y sus observaciones). Sin embargo, dicha divergencia de cifras se puede explicar de la siguiente manera: La *Charte Université-Handicap* sólo vincula a las Instituciones Universitarias. Eso quiere decir que otras instituciones de Educación Superior, como las denominadas *Grandes Écoles*, pueden constituir los 33.000 estudiantes restantes.

En el caso particular de la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*, en 2012, un total de 153 estudiantes inscritos habían manifestado encontrarse en algún tipo de discapacidad<sup>23</sup>.

**Tabla 7: Cantidad de Estudiantes en situación de discapacidad inscritos en la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*, 2012**

<b>Problemas</b>	<b>Cantidad de Estudiantes</b>
Intelectuales o cognitivos	2
Psíquicos	19
De lenguaje y de habla	33
Auditivos	11
Visuales	17
“Viscerales”	2
Motores	22
Varios	2
Otros	45
<b>Total</b>	<b>153</b>

Ahora bien, hay que admitir que la población estudiantil en situación de discapacidad es una minoría en el seno de la Universidad, toda vez que según las estadísticas del informe del Ministerio de la Educación de 2012, la Universidad cuenta con cerca de 39.000 estudiantes<sup>24</sup>. Lo que quiere decir que menos del 1% de la población estudiantil de la Universidad se encuentra en situación de discapacidad.

De esta manera, es de notar que la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad disminuye de manera sensible en cada uno de los distintos niveles de la educación. En efecto, mientras que, en 2012, en el nivel de educación pre-elemental y elemental se encontraban inscritos cerca de 130.500 estudiantes en situación de discapacidad, dicha cifra no supera los 79.900 para la educación media, y se reduce a 11.000 en la educación universitaria.

Mas allá de esta situación, las cifras oficiales muestran que la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran inscritos en Instituciones de Educación Superior se ha duplicado en los últimos años. Esto quiere decir que, si se mantiene la tendencia de aumento en la escolarización de las personas en situación de discapacidad, dichas Instituciones deben estar preparadas para un aumento considerable en la población estudiantil que requiera un tratamiento que se adecúe con sus necesidades.

## **II. Explicación de políticas de discriminación positiva.**

Como se verá en su momento, la legislación nacional no aplica la noción de discriminación positiva como un método para fomentar el acceso de las personas en situación de discapacidad a la Educación Superior. Es más, dicha práctica se encuentra claramente proscrita.

<sup>23</sup> En este punto es necesario aclarar que, en la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*, el estudiante no tiene la obligación de presentarse ante el *Relais Handicap*. Esto quiere decir que la cifra de estudiantes que podrían ser beneficiarios de las políticas que implementa dicha entidad puede no reflejar realmente la cantidad efectiva de estudiantes en situación de discapacidad que se encontraban inscritos en la Universidad en un momento dado.

<sup>24</sup> RERS 2012, p. 177.

Esto es así puesto que la política pública de discapacidad en Francia se encuentra basada en el concepto de igualdad de oportunidades para este sector de la población. En ese sentido, no se prevén mecanismos discriminativos, así sean ‘positivos’, para asegurar la igualdad de oportunidades.

No obstante, se debe señalar una disposición legislativa que daba por sentado que la población en situación de discapacidad tenía acceso a la Educación Superior. En efecto, ley del 10 de julio de 1987<sup>25</sup> introdujo una serie de modificaciones al Código del Trabajo francés con el fin de fomentar el empleo de las personas en situación de discapacidad. Al hacerlo se estipuló que el 6% de los empleados de todo tipo de empresas y, en ciertas condiciones del Estado mismo, debería componerse de personas en situación de discapacidad. En ese orden de ideas, sí una parte del personal de las empresas debía ser constituido de personas en situación de discapacidad, al menos en una fracción<sup>26</sup>, esto se sustentaba en que dichas personas habían seguido algún tipo de formación. Sin embargo, la disposición de la Ley del 10 de julio de 1987 fue derogada por el artículo 12 de la Ordenanza No. 329 del 12 de marzo de 2007<sup>27</sup>.

### **III. Análisis del marco legal.**

La política pública de educación relativa a las personas en situación de discapacidad en Francia se constituye de una pluralidad de ingredientes. Por ello, es necesario diferenciar entre las políticas que se encuentran reflejadas en el ordenamiento jurídico nacional (A) y aquellas que se derivan de los compromisos y acuerdos internacionales que son vinculantes en Francia, particularmente los que se derivan del Consejo de Europa y de la jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos (B).

#### **A. El ordenamiento jurídico nacional.**

El desarrollo legislativo de la política pública general de discapacidad en Francia se encuentra consignado en el Código de la Acción Social y de las Familias. En lo que se refiere a la relación entre educación y discapacidad, la política pública se encuentra repartida entre el citado Código y el Código de la Educación.

Ahora bien, la Ley 102 del 11 de febrero de 2005, por la igualdad de derechos y de oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas discapacitadas<sup>28</sup>, introdujo una serie de importantes modificaciones al ordenamiento jurídico francés en lo que se refiere a la discapacidad. Dichas modificaciones complementan y/o reforman, entre otras, las disposiciones contenidas en el Código de la Acción Social y de las familias y en el Código de la Educación.

---

<sup>25</sup> Publicada en el Diario Oficial del 12 de julio de 1987.

<sup>26</sup> El artículo L323-1 del Código del Trabajo francés define una serie de categorías de personas que serían beneficiarias de la obligación de empleo. Entre estas categorías se encuentran: las víctimas de accidentes de trabajo con incapacidad inferior al 10%, los titulares de una pensión de invalidez, antiguos militares, viudas de guerra, huérfanos de guerra, entre otros.

<sup>27</sup> Publicada en el Diario Oficial de la República Francesa del 13 de marzo de 2007.

<sup>28</sup> Publicada en el Diario Oficial de la República Francesa del 12 de febrero de 2005.

Antes de abordar el aspecto de la escolaridad, es importante detenerse unos momentos en las disposiciones relacionadas con la política pública de discapacidad, previstas por el Código de la Acción Social y de las Familias francés.

El artículo L114 del Código de la Acción Social y de las Familias, insertado por el artículo 2 de la Ley 102 de 2005, define la discapacidad de la siguiente manera: *“En los términos de la presente ley, constituye una discapacidad toda limitación de actividad o restricción de participación a la vida en sociedad sufrida por una persona en su entorno a causa de una alteración sustancial, duradera o definitiva, de una o mas funciones físicas, sensoriales, mentales cognitivas o físicas, de una discapacidad múltiple o de una enfermedad invalidante”*<sup>29</sup>.

De la misma manera, el artículo L114-1 del citado Código, modificado por el artículo 2 de la Ley 102 de 2005, consagra los principios de la política pública relativa a la discapacidad en los siguientes términos: *“Toda persona discapacitada tiene derecho a la solidaridad de la totalidad de la colectividad nacional que le garantiza, en virtud de esta obligación, el acceso a los derechos fundamentales reconocidos a todos los ciudadanos, así como al pleno ejercicio de su ciudadanía. El Estado es garante de la igualdad en el tratamiento de las personas discapacitadas en la totalidad del territorio y define los objetivos plurianuales de acciones”*<sup>30</sup>.

En esta misma línea, el artículo L114-2 del Código de la Acción Social y de las Familias, tal y como fue modificado por el artículo 2 de la ley 102 de 2005, establece que: *“Las familias, el Estado, las colectividades locales, los establecimientos públicos, los organismos de seguridad social, las asociaciones, los grupos, organismos y empresas públicas y privadas, asocian sus intervenciones para la implementación de la obligación prevista por el artículo L114-1, con miras, principalmente, de asegurar a las personas discapacitadas toda la autonomía de las que son capaces. A este fin, la acción perseguida busca asegurar el acceso del niño, del adolescente o del adulto discapacitado a las instituciones abiertas a la totalidad de la población y a su permanencia en el marco ordinario de la escolaridad, del trabajo y de la vida. Ella garantiza el acompañamiento y apoyo de las familias y de los familiares de las personas discapacitadas”*<sup>31</sup>.

En el marco de la pluralidad de actores en los que reposa la política pública sobre la discapacidad en Francia, en la que intervienen de manera directa las personas en situación de discapacidad a través de órganos consultivos previsto por la Ley<sup>32</sup>, se debe resaltar la existencia de las “Casas Departamentales de Personas Discapacitadas” y la “Comisión de los Derechos y de la Autonomía de las personas discapacitadas”<sup>33</sup>.

---

<sup>29</sup> Traducción Libre.

<sup>30</sup> Traducción Libre.

<sup>31</sup> Traducción Libre.

<sup>32</sup> El artículo L146-1 del Código de la Acción Social y de las Familias, luego de la modificación que significó el artículo 52 de la Ley 102 del 2005, dispone la existencia del Consejo Nacional Consultivo de las Personas Discapacitadas. Dicho Consejo puede ser consultado por todos los ministerios sobre todo proyecto o programa o estudio de interés para la población en situación de discapacidad. A su vez, el artículo L146-2 del mismo Código, y modificado por el mismo artículo 52 de la Ley 102 de 2005, prevé la existencia de Consejos Departamentales Consultivos de Personas Discapacitadas, que trabaja de la mano tanto con el Consejo Nacional Consultivo como con las Casas Departamentales de las Personas Discapacitadas.

<sup>33</sup> Las competencias de la citada comisión se encuentran en el artículo L241-6 del Código de la Acción Social y de las Familias.

Las Casas Departamentales de Personas Discapacitadas son instituciones creadas por el artículo L146-3 del Código de la Acción Social y de las Familias. Estas instituciones, que como su nombre lo indica se encuentran a nivel departamental, se encargan de centralizar todo aquello que se refiere a las prestaciones y derechos de las personas en situación de discapacidad, particularmente lo que se refiere a las pensiones de invalidez.

Por su parte, la Comisión de los Derechos y de la Autonomía de las Personas Discapacitadas tiene competencias para tomar las decisiones relativas las modalidades encaminadas para hacer efectivos los derechos de este sector de la población. De manera particular en lo que se refiere al derecho a la educación, esta Comisión, prevista por el artículo L416-9 del Código de la Acción Social y de las Familias, es competente, luego de la intervención de un equipo pluridisciplinario de apoyo<sup>34</sup> y la persona en situación de discapacidad o su representante legal, para determinar cuáles son las instituciones educativas que se encuentran en capacidad de recibir estudiantes en situación de discapacidad.

Igualmente, dicha Comisión participa en la determinación de lo que se conoce como el “Proyecto Personalizado de Escolarización”. En efecto, según lo estipulado en el artículo L112-2 del Código de la Educación, tal y como fue modificado por el artículo 19 de la Ley del 11 de febrero de 2005, luego de una evaluación realizada por un equipo pluridisciplinario de apoyo, la Comisión de los Derechos y de la Autonomía de las personas discapacitadas propone a cada estudiante un proyecto personalizado de escolarización que atiende a sus necesidades, siempre teniendo como objetivo la escolarización en las clases ordinarias. La importancia de la citada comisión se evidencia también en lo que respecta a la competencia para “designar los establecimientos o los servicios que corresponden a las necesidades del niño o del adolescente concurrentes a la reeducación, la educación, la reclasificación y la recepción de los adultos discapacitados y la medida en la que se pueden recibir”<sup>35</sup>.

El artículo L351-1 del Código de la Educación establece que “los niños y adolescentes que presentan una discapacidad o un problema de salud invalidante son escolarizados en escuelas maternas y elementales y los establecimientos previstos en los artículos L. 213-2, L. 214-6, L. 422-1, L. 422-2 y L. 442-1 del presente código y en los artículos L. 811-8 y L. 813-1 del Código Rural y de la Pesca Marítima”<sup>36</sup>. De la misma manera, el mismo artículo L351-1 prevé que las personas en situación de discapacidad también pueden ser escolarizados en establecimientos de salud o en establecimientos “medico-sociales”. En todo caso, el artículo L112-1 prevé que el derecho de las personas en situación de discapacidad a ser inscritas en los establecimientos escolares que se encuentren cerca de su domicilio, dicha establecimiento se convierte en la institución de referencia para la escolarización de la persona en situación de discapacidad, más allá de que en determinados momentos requiera ser trasladada a una institución que se encuentre en capacidad de recibirla en medio de dispositivos adecuados para su educación.

---

<sup>34</sup> El artículo L146-8 del Código de la Acción Social y de las Familias establece que la composición del equipo pluridisciplinario varía en función de la naturaleza particular de la discapacidad que aqueja a cada persona.

<sup>35</sup> Artículo L241-6, traducción libre.

<sup>36</sup> Los establecimientos de los que trata este artículo son, principalmente, los *collèges* (L213-2), *lycées* (L214-6), los establecimientos educativos privados que tienen un vínculo contractual con el Estado (L442-1) los establecimientos dedicados a la formación profesionalizante en temas agrícolas, forestales y similares, (artículos L811-8 y L813-1).



El artículo L123-4-1 del Código de la Educación establece que “los establecimientos de educación superior inscriben los estudiantes discapacitados, o que presentan problemas de salud invalidantes, en el marco de las disposiciones que reglamentan su acceso en la misma manera que los otros estudiantes y aseguran su formación adoptando los cambios necesarios a su situación en la organización, desarrollo y acompañamiento de sus estudios”<sup>37</sup>. En ese sentido, cualquier medida de discriminación positiva en lo que respecta al acceso a la Educación Superior de personas en situación de discapacidad está claramente descartada por el citado artículo en la medida que una política pública de discriminación positiva podría ir contra los principios de igualdad que fundamentan el acceso a la educación en Francia.

De manera particular, en lo que se refiere a la escolarización de los estudiantes con discapacidad auditiva, el artículo 112-3 del Código de la Educación, tal y como fue modificado por el artículo 11 de la Ordenanza 1304 del 11 de diciembre de 2008, prevé el derecho de elegir entre una educación bilingüe (Lenguaje de Señas y Lengua Francesa) o una educación solamente en francés.

Finalmente, el artículo L112-4 del Código de Educación, tal y como fue modificado por el artículo 19 de la Ley 102 del 11 de febrero de 2005, prevé que “para garantizar la igualdad de oportunidades entre los candidatos, ajustes a las condiciones de presentación de las pruebas orales, escritas, prácticas o controles continuos de los exámenes o concursos de la educación escolar y de la educación superior, necesarios en razón de una discapacidad o de un problema de salud invalidante serán previstos por decreto. Estos ajustes pueden incluir, principalmente, el otorgamiento de un tiempo suplementario que sea tenida en cuenta en el desarrollo de las pruebas, la presencia de un asistente, un dispositivo de comunicación adaptado, la puesta en disposición de un equipo adaptado o la utilización, por el candidato, de sus equipos personales”<sup>38</sup>.

Al amparo de la citada Ley, el Ministerio de la Educación Superior y de la Investigación, el Ministerio del Trabajo, de las relaciones sociales y de la solidaridad, y, la Conferencia de Presidentes de Universidad, firmaron la “*Charte Université-Handicap*” del 5 de septiembre de 2007. Este acuerdo fijó, por un período de dos años renovables, las obligaciones de las Universidades en lo que se refiere a la aplicación de la Ley 102 del 11 de febrero de 2005. La primera *Charte Université-Handicap* fue determinante para que las universidades adecuaran su estructura institucional para acompañar el proceso educativo de las personas en situación de discapacidad.

El 4 de mayo 2012, luego de la expiración de la primera *Charte Université-Handicap*, el Ministerio de la Educación Superior y de la Investigación, el Ministerio del Trabajo, del Empleo y de la Salud, el Ministerio de las cohesiones sociales y de la solidaridad, y, la Conferencia de Presidentes de Universidad firmaron una segunda *Charte Université Handicap*. En esta segunda *Charte* es clara la intención de permitir a las Instituciones de Educación Superior mayor autonomía en la determinación de su política específica para las personas en situación de discapacidad.

---

<sup>37</sup> Traducción Libre.

<sup>38</sup> Traducción Libre.

Antes de proceder a las disposiciones que tienen origen en el derecho internacional, es necesario señalar dos pronunciamientos de la jurisdicción administrativa francesa en lo que se refiere a la educación y la discapacidad. En primer lugar, el Consejo de Estado, actuando en calidad de juez de las libertades fundamentales, afirmó que :

*“Privar a un niño, especialmente si sufre de una discapacidad, de toda posibilidad de beneficiarse de una escolarización o de una formación escolar adecuada, según las modalidades que el legislador ha definido con miras a asegurar el respeto de la exigencia constitucional de igualdad de acceso a la instrucción, es susceptible de constituir un atentado grave y manifiestamente ilegal a una libertad fundamental”.*<sup>39</sup>

En segundo lugar, el Tribunal Administrativo de Lyon, a través de un fallo del 29 de septiembre de 2005<sup>40</sup> afirmó que, a pesar de que la administración buscó los medios adecuados para continuar asegurando la educación de un joven en situación de discapacidad, era posible declarar su responsabilidad patrimonial puesto que el Estado había sometido al menor y a sus padres a afrontar una carga anormal y especial.

Los dos fallos de la jurisdicción administrativa francesa llevan, entonces, a concluir que la educación es un derecho fundamental para las personas en situación de discapacidad y que, en caso de que no se garantice su efectividad, aún en los eventos en los que ha actuado de manera diligente, el Estado puede comprometer su responsabilidad patrimonial.

## **B. El ordenamiento jurídico europeo e internacional.**

Además de las disposiciones nacionales citadas en el apartado anterior, vale la pena señalar las disposiciones propias del ordenamiento jurídico internacional y del ordenamiento jurídico que se desprende de la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, adoptada en el marco del Consejo de Europa. Desde el punto de vista del ordenamiento jurídico francés, la importancia de estas disposiciones radica en la previsión del artículo 55 de la Constitución nacional de 1958 que otorga a determinadas normas de origen internacional, una autoridad supra-legislativa en el ordenamiento jurídico nacional<sup>41</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena resaltar el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptada por la Organización de Naciones Unidas, del 13 de diciembre de 2006<sup>42</sup>, que, por su importancia y pese a su extensión, amerita ser citado. Dicho artículo dispone que:

---

<sup>39</sup> Consejo de Estado Francés, 15 de diciembre de 2010, Exp. No. 344729.

<sup>40</sup> Tribunal Administrativo Lyon, 29 de septiembre de 2005, Exp. No. 4003829.

<sup>41</sup> En efecto, el artículo 55 de la Constitución Francesa de 1958 prevé que : “Los Tratados o acuerdos regularmente ratificados o aprobados tienen, desde su publicación, una autoridad superior a la de las leyes, bajo reserva, por cada acuerdo o tratado, de su aplicación por la otra parte”. Traducción Libre.

<sup>42</sup> En Francia, la ratificación de la citada Convención fue autorizada a través de la Ley 1791 del 31 de diciembre de 2009, y fue publicada, por orden del Decreto 356 del 1 de abril de 2010 en el Diario Oficial No. 79 del 3 de abril de 2010.

1. *Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:*

*a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*

*b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*

*c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. *Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:*

*a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*

*b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;*

*c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*

*d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*

*e) Se faciliten 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.*

3. *Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:*

*a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;*

*b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;*

*c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.*

- 4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.*
- 5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.*

Adicionalmente, hay que señalar que el protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad prevé la creación del “Comité de derechos de las personas discapacitadas” al que se le otorga la competencia de verificar el cumplimiento y el respeto de los compromisos consignados en la Convención. Para hacerlo, el Comité tiene la competencia de recibir quejas por parte de particulares o grupos de particulares y, adicionalmente, los Estados deben presentar periódicamente informes sobre los mecanismos que han desarrollado para cumplir con las obligaciones a las que, en virtud de la Convención, se comprometieron. En lo que se refiere a Francia, la ratificación de la Convención fue acompañada del reconocimiento de la competencia del citado Comité.

Por otra parte, en lo que concierne especialmente el sistema regional de protección de los derechos humanos hay que hacer dos precisiones. En primer lugar, el derecho a la educación fue consagrado en el sistema convencional a través del Protocolo No. 1 de la Convención. En efecto, el artículo 2 de dicho artículo prevé que: “A nadie se le puede negar el derecho a la educación. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.”

En segundo lugar, el artículo 14 de la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, firmada en Roma en 1950 no incluye la discapacidad como uno de los criterios de la prohibición de discriminación. No obstante, la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha considerado que la discapacidad puede ser considerada como ‘cualquier otra situación’ en los términos del citado artículo<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Ver, por ejemplo, TEDH, 30 de abril de 2009, *Glor vs. Suiza*, Req. 13444/04.

Estas dos precisiones llevan a afirmar que la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos no ha sido particularmente fértil en lo que tiene que ver con el vínculo entre educación y discapacidad. En efecto, no se encuentran fallos en los que el TEDH se ha pronunciado en los que se haya presentado un conflicto en el que se presente una intersección entre los derechos a la educación (Protocolo No. 1, art. 2) y la discriminación por razón de discapacidad (Art. 14)<sup>44</sup>. Ahora bien, lo anterior no quiere decir que en el marco del Consejo de Europa dicha problemática no haya sido abordada.

En efecto, a través de la Recomendación (92) 6, del 9 de abril de 1992, el Consejo de Ministros del Consejo de Europa, reconoció la importancia de la creación de una política coherente y global a favor de las personas en situación de discapacidad. Dicha política debería apuntar a “prevenir o eliminar la discapacidad, prevenir su deterioro y aliviar sus consecuencias”, “garantizar una participación completa y activa en la vida en comunidad” y “ayudarles a llevar vidas independientes, de acuerdo sus deseos”. Para ello, la citada Recomendación estableció que la Educación y la guía y entrenamiento vocacional” constituían campos en los que se debía intervenir a fin de lograr los objetivos fijados. En consecuencia, una de las directivas fijadas en dicha recomendación era justamente “asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a educación general o especializada, según sus necesidades”.

En la actualidad dicha política se encuentra reflejada en la Recomendación 2006(5) del Consejo de Ministros, fechada el 5 de abril de 2002. En efecto, en dicha recomendación se presenta el “Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de los derechos y de la plena participación de las personas discapacitadas a la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas discapacitadas en Europa 2006-2015”. En dicha política se afirma que “darle a las personas discapacitadas la posibilidad de participar a las estructuras de enseñanza ordinaria es importante no solamente para ellas, sino que también lo es para las personas no discapacitadas que tomaran consciencia de la discapacidad como un elemento de la diversidad humana”.

Una de las acciones específicas que se recomienda a los Estados a través del citado plan de Acción es firmar y ratificar, si no lo han hecho, la Carta Social Europea y, particularmente su artículo 15. Dicho artículo se encuentra redactado de la siguiente manera:

*“Para garantizar a todas las personas minusválidas, con independencia de su edad y de la naturaleza y origen de su minusvalía, el ejercicio efectivo del derecho a la autonomía, a la integración social y a la participación en la vida de la comunidad, las partes se comprometer, en particular:*

*1. a tomar medidas adecuadas para procurar a las personas minusválidas orientación, educación y formación profesional en el marco del régimen general, siempre que sea posible, o, en caso contrario, a través de instituciones especializadas, ya sean públicas o privadas;*

---

<sup>44</sup> Mención especial debe hacerse al caso D.H. y Otros vs. Republica Checa, (TEDH, 13 de noviembre de 2007, *D.H y Otros vs. Republica Checa*, Req. 57325/00). En dicho fallo, la Gran Sala del TEDH se pronuncio sobre la política estatal de inscribir los niños descendientes de la Comunidad Gitana (Rom o Romi) en escuelas que estaban tradicionalmente reservadas para niños con discapacidades mentales o sociales.

2. *a promover su acceso al empleo mediante todas las medidas encaminadas a estimular a los empleadores para que contraten y mantengan empleadas a las personas minusválidas en el entorno habitual de trabajo y a adaptar las condiciones de trabajo a las necesidades de los minusválidos o, cuando ello no sea posible por razón de la minusvalía, mediante el establecimiento o la creación de empleos protegidos en función del grado de incapacidad. Estas medidas pueden exigir, en determinados casos, el recurso a servicios especializados de colocación y de apoyo.*

3. *a promover su plena integración y participación social, en particular, mediante la aplicación de medidas, incluidas las ayudas técnicas, dirigidas a superar las barreras a la comunicación y a la movilidad y a permitirles acceder a los transportes, a la vivienda y a las actividades culturales y de ocio.”*

El Comité de Expertos Independientes, regido por la Carta Social Europea y sus protocolos, es el órgano encargado de hacer seguimiento, a través del mecanismo de informes y de peticiones individuales, al grado de cumplimiento de las obligaciones asumidas por los Estados en el marco de las obligaciones derivadas de la Carta. En el citado contexto el Comité<sup>45</sup> ha cuestionado, de manera reciente, la falta de inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, particularmente de aquellos que sufren de autismo, en el medio ordinario.

En un primer momento, de manera general, el Comité afirmó en las Observaciones al reporte presentado por el Estado francés en 2003 que “puesto que el numeral 1 del artículo 15 de la Carta revisada menciona expresamente la ‘educación’, el comité considera una legislación antidiscriminación debe existir pues ella es importante en la medida que es útil para favorecer la integración de los niños discapacitados en las redes educativas generales u ordinarias. Una legislación de dicha naturaleza debe, como mínimo, exigir que motivos imperiosos sean los que justifiquen que se mantenga la enseñanza especial o separada y ofrecer vías de recursos efectivos a aquellos que se consideren excluidos ilegalmente o separados o privados de cualquier otra manera del derecho efectivo a la educación”<sup>46</sup>. Adicionalmente, en sus observaciones el Comité notó que, en aquella época, la mayoría de estudiantes se encontraban inscritos en situaciones especializadas y no en clases ordinarias.

Por otra parte, en el mismo año 2003, el Comité se pronunció sobre la situación de los estudiantes autistas en Francia. En efecto, a través de la Reclamación 13/2002<sup>47</sup> la Asociación Internacional Autisme-Europe cuestionó la situación de los artículos 15 y 17, en estrecha relación con el principio de igualdad, particularmente en lo que se refiere a los estudiantes autistas. En la decisión sobre el fondo, el Comité de Expertos señaló que “la idea que subyace en el artículo 15 es que las personas discapacitadas deben disfrutar plenamente de la ciudadanía y que sus derechos esenciales son, por ello, ‘la autonomía, la integración social y la participación en la vida

---

<sup>45</sup> Las decisiones y observaciones del Comité Europeo de Derechos Sociales se pueden consultar en la página web [www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/ecsr/ecsrdefault\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/ecsr/ecsrdefault_EN.asp)

<sup>46</sup> Comité Europeo de Derechos Sociales, Conclusiones 2003, informe presentado por Francia, Reporte No. 2, 30 de junio de 2003. Traducción Libre.

<sup>47</sup> Comité Europeo de Derechos Sociales, 11 de abril de 2003, *Association internationale Autisme-Europe vs. France*, Reclamación Colectiva No. 13/2002.

en comunidad'. Garantizar un derecho a la educación de los niños, y otras personas en situación de discapacidad, es evidentemente una condición para lograr dicho objetivo"<sup>48</sup>. El Comité afirmó, entonces, que Francia no estaba en conformidad con los estándares fijados en el numeral 1 del artículo 15 de la Carta Social Europea. Con posterioridad a dicho pronunciamiento, las Observaciones de dicho Comité a los informes subsecuentes presentados por el Estado han abordado de manera sistemática, en 2007, 2008 y 2012, la situación de los estudiantes autistas en el sistema educativo francés afirmando que la situación que se presenta en dicho país aún no es conforme a los estándares previstos en el numeral 1 del artículo 15 de la Carta Social Europea.

#### **IV. La política de discapacidad de la Universidad.**

La Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne* ha adoptado una serie de medidas encaminadas a asegurar el acceso y la permanencia a la Educación Superior de las personas en situación de discapacidad. Dichas medidas son coordinadas por el "*Relais Handicap*", oficina que fue creada con fundamento en la Ley 102 del 11 de febrero de 2005 y en la "*Charte Université-Handicap*" de 2007.

Las responsabilidades del *Relais Handicap* son de dos tipos. De un lado se tienen las de información y orientación y, del otro se encuentran las responsabilidades de acompañamiento. En lo que respecta a la información y orientación, las principales responsabilidades de esta oficina son: *i*) informar al estudiante sobre la organización de la Universidad, la estructura de las distintas formaciones y de los mecanismos de evaluación; *ii*) determinar las necesidades específicas de cada estudiante en situación de discapacidad; y, *iii*) establecer un balance de las necesidades específicas y de las dificultades encontradas.

En lo que se refiere al acompañamiento, el *Relais Handicap* se encarga, principalmente, de: *i*) acompañar a los estudiantes enfrentar las dificultades pedagógicas a las que pueden llegar a confrontar; *ii*) servir de vínculo entre los estudiantes, los equipos pedagógicos y los demás servicios prestados por la Universidad; y, *iii*) a proporcionar ayuda pedagógica y técnica al estudiante.

Ahora bien, si los estudiantes quieren verse beneficiados de las acciones del *Relais Handicap*, deben presentarse voluntariamente ante dicha oficina. Allí, para certificar su discapacidad, proceden a un examen médico en el que se determina la extensión de la discapacidad y se propone el plan a seguir durante la escolarización de los estudiantes. En este sentido, luego de dicha consulta médica se produce un Proyecto Personalizado de Educación.

Para asegurar el acceso y permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad, la Universidad propone a los estudiantes una serie de medidas. Dichas medidas son:

1. *Gastos de transporte*: Si las Casas Departamentales de las Personas Discapacitadas han determinado que el nivel de discapacidad de la persona excede el 50% de invalidez, los gastos de transporte entre la Universidad y el domicilio del estudiante en situación de discapacidad son asumidos.

---

<sup>48</sup> *Ibíd.*, P. 48

2. *Ayudas pedagógicas:* Estas ayudas pueden tomar diversas formas. En efecto, el *Relais Handicap* asegura la realización de tutorías específicas de estudiantes en situación de discapacidad, contrata estudiantes para que sirvan como tomadores de notas que serán posteriormente remitidas a los estudiantes en situación de discapacidad, pone a disposición de estos últimos facilidades en la presentación de los exámenes como lo son la previsión de tiempo suplementario o de escritores.
3. *Ayudas técnicas:* En algunas instancias los estudiantes en situación de discapacidad pueden ser beneficiarios de ciertas ayudas como la gratuidad en las fotocopias.
4. *Personal médico:* El servicio de medicina preventiva y las enfermerías de la Universidad son actores principales de la política institucional respecto de los Estudiantes en situación de discapacidad. Este equipo pluridisciplinario cuenta con médicos, psicólogos y enfermeras que se encargan de hacer seguimiento a las necesidades de salud del estudiante.

Ahora bien, puesto que la experiencia universitaria no se limita únicamente a los aspectos netamente educativos, el *Relais Handicap* informa a los estudiantes de las condiciones y las ofertas a las que tienen derecho en distintos campos, tales como el de las residencias escolares adecuadas y la presentación de la documentación necesaria para ser beneficiario de la Compensación Discapacidad.

Asimismo, mientras el estudiante se encuentra inscrito en la Universidad el *Relais Handicap* le proporciona información sobre la oferta de las organizaciones especializadas en distintos campos de la vida universitaria como lo son los deportes y cultura. Cuando se acerca el final de los estudios, el *Relais Handicap* orienta a los estudiantes en situación de discapacidad en la inserción profesional, allí, una vez más, con la ayuda de asociaciones especializadas.

Finalmente, es necesario señalar que, en términos generales, la Universidad se ha encargado de la renovación de sus instalaciones con miras a asegurar el acceso y comodidad de los estudiantes en situación de discapacidad.

**Tabla 8: Accesibilidad de las personas en situación de discapacidad a la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne***

<b>Sede</b>	<b>Parqueadero Adaptado</b>	<b>Ascensores</b>	<b>Baños</b>	<b>Rampas de acceso</b>	<b>Señalización</b>
<b>Panthéon</b>	Exterior	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Pierre Mendès France</b>	-	Si	Sí	Sí	Sí
<b>Sorbonne</b>	Exterior	Sí	-	-	-
<b>Saint-Charles</b>	Exterior	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>René Cassin</b>	-	-	Sí	-	Sí
<b>Tolbiac</b>	-	-	Sí	Sí	-
<b>Ulm</b>	-	-	-	-	-
<b>Maison des Sciences Economiques</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Saint Jacques</b>	Sí	-	Sí	Sí	-
<b>Michelet</b>	Sí	Sí	-	-	-

Fuente : Boletín de Información de la oficina *Relais Handicap*, Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*



## V. Posibles dificultades de las medidas.

Una de las principales dificultades que tiene el *Relais Handicap* se refiere a la cuestión de las reparaciones locativas con miras a facilitar el acceso. Eso es así por dos razones principales. En primer lugar, la Universidad no tiene el poder de decisión sobre la totalidad de sus instalaciones. En efecto, parte de las instalaciones de la Universidad son compartidas con otras universidades o, incluso, con la Academia de Paris, que es la circunscripción escolar. En ese sentido, la determinación de la adecuación de algunas de las instalaciones no reviene exclusivamente a la Universidad.

En segundo lugar, partes del edificio de la Sorbona, además de ser compartido con otras 4 universidades, han sido declaradas como “Monumento Histórico” a los ojos del derecho nacional (la capilla en 1887, el anfiteatro y el resto del edificio en 1975). Esto quiere decir que los procedimientos para hacer cualquier tipo de renovación al interior de la Sorbona son muy complicados, lentos y, usualmente, requieren el concurso de varias instancias, lo que no justifica el retraso, simplemente lo explica.

Una segunda dificultad que se puede señalar de la política institucional en el tratamiento de las personas en situación de discapacidad es el que se refiere a las limitaciones presupuestales. En un primer momento, el Estado, con fundamento en los acuerdos a los que se había llegado al amparo de disposiciones de la *Charte Université-Handicap* había subsidiado las actividades del *Relais Handicap*. Sin embargo, en 2012, la contribución estatal se vio reducida en un 32%, al pasar de 50.000 a 34.000 euros. A esta cifra se deben sumar los recursos propios de la Universidad que, para el mismo año fueron de 18.500 euros. Lo que significa que en dicho año el presupuesto global del *Relais Handicap* de la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne*, fue de 52.500 euros.

Ahora bien, dicha suma, que no es del todo despreciable, puede ser considerada muy baja si se tiene en cuenta que los equipos de ayudas técnicas que se requieren para asegurar la permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad pueden tener un costo elevado. Además, es claro que una reducción en el presupuesto, que en tiempos de crisis no es descartable, puede implicar que otras de las ayudas prestadas no puedan continuar. Tal es el caso de los tomadores de notas, a quienes se les reconoce un pequeño estipendio por su labor. Así, en la medida que no hayan recursos para contratar más tomadores de notas, menos acogedora de personas en situación de discapacidad será la Universidad.

Es más, el fenómeno según el cual, a nivel general, se está viendo un aumento en el número de estudiantes en situación de discapacidad en las instituciones de Educación Superior francesa no puede ir acompañado de una reducción en los recursos que se destinan para fomentar el acceso y asegurar la permanencia de este sector de la población estudiantil. En efecto, en la medida que la curva de recursos y la curva de cantidad de estudiantes en situación de discapacidad sean inversamente proporcionales se reduce la calidad del acompañamiento y la calidad de la educación que reciben los estudiantes en situación de discapacidad.

Finalmente, a pesar de que, como se señaló en su momento, la demanda por los servicios educativos de la Universidad es mínima, no deja de llamar la atención que sólo una persona sea la encargada de dirigir la política de discapacidad al interior de la Universidad. Ahora bien, en la

medida que los estudiantes en situación de discapacidad que se encuentran inscritos en la Universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne* sean una inmensa minoría, dicha situación no debería presentar mayores problemas. Sin embargo, si las medidas de integración al medio escolar son exitosas en el sentido de aumentar la demanda de este tipo de servicios, el *Relais Handicap* se vera desbordado en su capacidad institucional.

## **VI. Propuestas para facilitar el acceso y permanencia de personas en situación de discapacidad a la Educación Superior.**

Los fundamentos de la política de acceso y permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad a la universidad Paris 1, *Panthéon-Sorbonne* parecen ser los adecuados. En efecto dicha política busca proporcionar al estudiante en situación de discapacidad acompañamiento, guía y ayuda en el transcurso de sus estudios. En ese sentido, la política de discapacidad de la universidad, con algunos ajustes tendientes principalmente a afrontar las dificultades encontradas, puede ser un buen modelo a seguir para otras Instituciones de Educación Superior.

Ahora bien, el modelo puede ser mejorado. Entre estos ajustes que podrían introducirse a la política de discapacidad de la universidad se pueden destacar los siguientes:

1. La Universidad debe hacer un esfuerzo mayor para, si es del caso, liderar los trabajos de renovación que se requieren para que todas sus instalaciones sean adecuadas para las personas en situación de discapacidad. Por ello, resulta inaceptable que trabas administrativas se interpongan en la renovación de las instalaciones. Si bien es comprensible que algunas de las instalaciones requieran de esfuerzos mayores, por su calidad de monumentos históricos, estos esfuerzos no deben afectar la efectividad de los derechos de los estudiantes en situación de discapacidad.
2. En momentos de crisis la situación financiera de la Universidad, una institución pública, se ven claramente afectados. Sin embargo, dicha situación no es excusa para que obras y compras necesarias no se realicen. En dicho contexto una priorización de necesidades más estructurada puede ser útil. Así, por ejemplo, se podría decidir si resulta más urgente contratar tomadores de notas, quienes además de proporcionar una ayuda al estudiante en situación de discapacidad pueden establecer lazos de amistad con ellos y así vincularlos más a la vida estudiantil, en vez de hacer obras o comprar más equipos adecuados. Adicionalmente, en términos de recursos, tanto la Universidad como el *Relais Handicap* deben buscar maneras de aumentarlos, o por lo menos, no reducirlos. Para ello, una posibilidad que se podría explorar es el apadrinamiento. A través de él, organizaciones y asociaciones especializadas, o incluso la empresa privada, pueden apadrinar la escolarización de estudiantes en situación de discapacidad.
3. Lastimosamente, muchos de los profesores aún son reacios a que sus cursos sean grabados, en audio o en vídeo. Sin embargo, grabaciones de ese tipo podrían ser muy útiles en la reducción de personal dedicado a la toma de notas, más allá de su importancia en el nivel humano, y dedicar dichos fondos, por pocos que sean a la remodelación de algunas de las instalaciones.
4. En la medida que el *Relais Handicap* se vea necesitado de mayor apoyo institucional, la Universidad debería reforzar dicha oficina con la adición de más personal. Esto no necesariamente significa un aumento en la planta. En efecto, se podrían reubicar personas que se encuentran en otros servicios para que, desde que sea necesario, se

dediquen a apoyar la labor del *Relais Handicap*. En ese sentido, dicha oficina se podría beneficiar de un personal pluridisciplinario con asistentes sociales, psicólogos, médicos, pedagogos y similares dedicados a proporcionar un seguimiento completo a la escolarización de los estudiantes en situación de discapacidad

5. En la actualidad, el *Relais Handicap*, posiblemente motivado por la reducción presupuestal, se encuentra promoviendo lo que ha denominado el “Compromiso Ciudadano”. A través de este compromiso se busca que los estudiantes realicen actividades con sus compañeros que se encuentran en situación de discapacidad (incluyendo la toma de notas y las tutorías) no a cambio de un estipendio sino, apelando a la solidaridad social, a cambio de otros beneficios escolares. Dichas acciones son interesantes y pueden tener efectos benéficos en lo que se refiere a la vinculación de las personas en situación de discapacidad a la vida universitaria. Por ello, el “Compromiso Ciudadano” puede ser más publicitado.