



TESIS DOCTORAL

El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos

Autora:

Gilda María García Sotelo.

Director:

Ignacio Campoy Cervera.

Tutor:

Ignacio Campoy Cervera.

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
Agradecimientos.....	8
Abreviaturas Utilizadas.....	10
Introducción.....	11
CAPÍTULO 1	
Aproximaciones a los conceptos fundamentales	
1. Primera Parte. Conceptos introductorios en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.....	20
1.1. El concepto de “niño” en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.....	20
1.2. El concepto de “niña” en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.....	24
1.3. El concepto de “niño y niña con discapacidad” en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.....	27
1.4. El derecho a la educación de las niñas y los niños en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.....	29
2. Segunda Parte. Los tres modelos de educación frente a las niñas y niños con discapacidad.....	36
2.1. El modelo de educación segregador.....	37
2.1.1. La concepción de la discapacidad bajo el paradigma de prescindencia. El submodelo eugenésico y el submodelo de la marginación.....	37
2.1.2. La concepción de la discapacidad bajo el paradigma médico-rehabilitador.....	38
2.1.3. Alumnas y alumnos con discapacidad bajo el modelo segregador.....	39
2.1.4. Orígenes de la educación especial.....	41
2.1.5. La educación especial y sus características.....	43
2.1.6. Razones por las que no se justifica la educación especial.....	45
2.2. El modelo de educación integrador	46
2.2.1. La concepción de la discapacidad bajo el paradigma médico-rehabilitador.....	46
2.2.2. Alumnas y alumnos con discapacidad bajo el modelo integrador.....	49
2.2.3. Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	49
2.2.4. La educación integradora y sus características.....	52
2.2.5. Razones por las que no se justifica la educación integradora.....	54

2.3.	El modelo de educación inclusiva	56
2.3.1.	La concepción de la discapacidad bajo el paradigma social de la discapacidad y de los derechos humanos.....	56
2.3.2.	Alumnas y alumnos con discapacidad bajo el modelo de educación inclusiva.....	59
2.3.3.	La educación inclusiva y sus características	60
2.3.4.	Razones por las que está justificada la educación inclusiva.....	68

CAPÍTULO 2

El derecho a la educación para las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos Normas no vinculantes –*soft law*– de Naciones Unidas

1.	Primera Parte. Primeras resoluciones de <i>soft law</i>	74
1.1.	Las normas de <i>soft law</i>	
1.2.	Primeras resoluciones sobre las personas con discapacidad.....	77
1.2.1.	Resolución sobre la Rehabilitación social de los disminuidos físicos.....	77
1.2.2.	Informe del Programa Internacional para la promoción social de los ciegos.....	78
1.2.3.	La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental y la Declaración de los Derechos del Impedido.....	79
1.3.	Primeras resoluciones sobre infancia.....	81
1.3.1.	La Declaración de Ginebra de 1924.....	81
1.3.2.	La Declaración de los Derechos del Niño de 1959.....	82
1.4.	Primeras Resoluciones sobre fechas conmemorativas dedicadas a las personas con discapacidad.....	87
2.	Segunda Parte. Mecanismos del sistema de protección de derechos humanos frente a las niñas y niños con discapacidad en el ámbito educativo	90
2.1.	Informes relevantes de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías.....	93
2.2.	Resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre discapacidad.....	95
2.3.	Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad.....	99
2.3.1.	Contexto.....	99

2.3.2.	Exámenes y evaluaciones del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad.....	105
2.3.2.1.	Antecedentes y primeros exámenes.....	105
2.3.2.2.	Tercer Examen y Evaluación del Programa de Acción Mundial y otros informes anuales de cumplimiento.....	107
2.3.2.3.	Cuarto Examen y Evaluación del Programa de Acción Mundial y otros informes anuales de cumplimiento.....	109
2.3.2.4.	Quinto Examen y Evaluación del Programa de Acción Mundial y otros informes anuales de cumplimiento.....	113
2.4.	Directrices de Tallinn para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos.....	116
2.5.	Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.....	121
2.6.	Resoluciones del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.....	131
2.7.	Relator Especial sobre el Derecho a la Educación.....	132
3.	Tercera Parte. Movimiento de Educación para Todos y Movimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.....	134
3.1.	Marco de la Educación para Todos ... y todas (EPT) y Marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).....	134
3.2.	Breve repaso de los orígenes del EPT.....	135
3.3.	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia.....	137
3.4.	Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.....	142
3.5.	Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar.....	156
3.6.	Acuerdo de Mascate.....	163
3.7.	La Declaración de Incheon.....	164
3.8.	Informe de la Educación para Todos 2000 – 2015: Logros y Desafíos.....	166
3.8.1.	Contexto.....	166
3.8.2.	Primera Parte	169
3.8.3.	Segunda Parte.....	179
3.8.4.	Conclusiones.....	181
3.9.	Iniciativa del Grupo E-9.....	184
3.9.1.	Contexto.....	184
3.9.2.	Resoluciones de las Reuniones Ministeriales del Grupo E-9.....	185

3.10	Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM).....	190
3.10.1	Contexto	190
3.10.2.	Resoluciones destacadas dentro de los ODM.....	192

CAPÍTULO 3

El derecho a la educación para las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos Normas vinculantes –*hard law*– de Naciones Unidas

1.	Primera Parte. El derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en diversos ordenamientos internacionales.....	199
1.1.	Las normas de <i>hard law</i>	200
1.2.	Declaración Universal de los Derechos Humanos.....	204
1.3.	Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.....	208
1.4.	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.....	211
1.5.	Observaciones Generales del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.....	213
1.5.1.	OG 5: Las personas con discapacidad.....	214
1.5.2.	OG 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14).....	219
1.5.3.	OG 13: El derecho a la educación (artículo 13).....	220
1.5.3.1.	Las cuatro “A’s” de la educación:.....	221
	a. Asequibilidad (Disponibilidad)	
	b. Accesibilidad	
	c. Aceptabilidad	
	d. Adaptabilidad	
1.5.4.	OG 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).....	227
2.	Segunda Parte. El derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).....	232
2.1.	La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN): datos generales.....	233
2.2.	Los principios generales de la Convención sobre los Derechos del Niño y su impacto sobre las niñas y niños con discapacidad.....	235
2.2.1.	El principio de no discriminación.....	235
2.2.2.	El principio del interés superior del niño.....	236
2.2.3.	El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.....	240

2.2.4.	El derecho a ser escuchado y a expresar su opinión (participación).....	241
2.3.	Artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño.....	247
2.4.	Día de discusión general en el interior del Comité de los Derechos del Niño, sobre la situación de la infancia con discapacidad.....	249
2.5.	Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño.....	250
2.6.	Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.....	252
2.7.	Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño.....	253
2.7.1.	OG 1: Propósitos de la educación.....	254
2.7.2.	OG 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia.....	258
2.7.3.	OG 9: Los derechos del niño con discapacidad	263
3.	Tercera Parte. El derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	274
3.1.	La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD): datos generales.....	275
3.2.	Los principios generales de la CDPD.....	279
3.2.1.	El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.....	279
3.2.2.	La no discriminación.....	281
3.2.3.	La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.....	283
3.2.4.	El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.....	284
3.2.5.	La igualdad de oportunidades.....	286
3.2.6.	La accesibilidad.....	287
3.2.7.	La igualdad entre el hombre y la mujer.....	291
3.2.8.	El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.....	292
3.3.	La discapacidad desde el Modelo Social y de Derechos Humanos.....	293
3.4.	Niños y niñas en la CDPD.....	296
3.5.	El derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad.....	298
3.6.	El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	304
3.6.1.	Delimitación entre educación inclusiva y educación integradora.....	305
3.6.2.	El camino hacia la inclusión.....	306

3.6.3.	Presupuestos que permitan la educación inclusiva.....	309
3.6.4.	Formación del personal docente.....	309
3.6.5.	Materiales, métodos accesibles, entornos y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.....	311
3.6.6.	Evaluación de las políticas públicas de educación inclusiva.....	312
3.6.7.	Obligatoriedad de los ajustes razonables.....	313
3.6.8.	El lugar de los padres frente a la decisión de elección de modalidad educativa.....	314
3.6.9.	Niños y niñas con discapacidad (artículo 7 de la Convención).....	315
3.7.	Comentario General sobre el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad al interior del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	320
4.	Cuarta Parte. Relatorías especiales sobre discapacidad frente al derecho a la educación de niñas y niños.....	327
4.1.	Relatoría Especial sobre Discapacidad de la Comisión de Desarrollo Social.....	327
4.1.1.	Primer Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (1994-1997).....	330
4.1.2.	Segundo Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (1997-2000).....	330
4.1.3.	Tercer Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (2001-2002).....	332
4.1.4.	Relatora Especial sobre Discapacidad, Sheikha Hissa Khalifa bin Ahmed al Thani (2003-2009).....	334
4.1.5.	Relator Especial sobre Discapacidad, Shuaib Chalklen (2009-2014).....	338
4.2.	Relatoría Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad	343

CAPÍTULO 4

Propuestas dirigidas a los Estados para alcanzar la educación inclusiva de los niños y las niñas con discapacidad

Introducción a las propuestas:.....	345
1. Representantes de las agencias especializadas de Naciones Unidas, fondos y programas.....	347

2. Autoridades nacionales encargadas de los mecanismos de 1vigilancia internacional de protección de los derechos humanos, principalmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención de los Derechos del Niño, y en general autoridades nacionales encargadas de implementar, monitorear y garantizar el derecho a la educación inclusiva.....	351
3. Parlamentarios y Parlamentarias / Legisladores y Legisladoras.....	355
4. Jueces y juezas.....	358
5. Representantes de las instancias nacionales de derechos humanos.....	359
6. Niñas, niños y adolescentes con discapacidad y sus representantes, sus padres y organizaciones no gubernamentales..	361
7. Ministerios / Secretarías de Educación.....	362
8. Representantes de los medios de comunicación.....	371
9. Directores y directoras de centros educativos, equipos docentes y administrativos escolares.....	372
10. Técnicos que evalúan las capacidades del alumnado	376
Conclusiones.....	377
Referencias bibliográficas	387

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar el presente trabajo de investigación correspondiente al Doctorado en Derecho: Programa de Derechos Fundamentales, impartido por el Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" de la Universidad Carlos III de Madrid, no puedo dejar de agradecer a las personas que me han acompañado en el camino desde el ámbito jurídico, educativo y personal y que hicieron posible este trabajo.

A Marcela y Juan Silva Meza. Que hacen ejemplo en su día a día. Gracias a su apoyo, su cariño y enseñanzas he logrado fortalecer mi convicción y mi trabajo frente a los derechos humanos.

A Santiago Corcuera. Quien a través de su compromiso ante la vulnerabilidad, me contagió la vocación por los derechos humanos, con profundo agradecimiento.

Sin Agustina Palacios, Ignacio Campoy Cervera y Aniza García esta tesis no hubiera sido posible.

Agustina Palacios, gracias por estar siempre cerca. Por enseñarme nuevas perspectivas y en especial, por compartirme la de la discapacidad, desde los derechos humanos. Sin ella, sin tu tenacidad y tu insistencia, esta tesis nunca hubiera visto la luz.

A Ignacio Campoy Cervera, por guiarme a través de una de las aventuras más enriquecedoras de mi vida. Gracias por tus puntos de reflexión y crítica, y sobre todo, por la paciencia y dedicación con la que te diste a la tarea de ser mi gran director de tesis.

A Aniza García, por tu mirada, tu apoyo y tu amistad. Por leer, revisar y, sobre todo, ayudarme a meditar sobre estos temas desde otra perspectiva. Por todos los años que nos faltan de reflexión juntas.

A todos aquellos que me han facilitado los malabares de la vida cotidiana, simplificando mi día y cuidando a mis hijos. Gracias mamá; gracias Jimena; gracias Marina; gracias Davi; gracias Gonzalo y Ximenita y gracias Karen.

No puedo dejar de pensar en mis grandes compañeros, amigos y amigas de vida, con quienes he tenido la fortuna de cruzarme en el ámbito laboral y académico. Muy especialmente a Ángeles Arcos, Carlos Pérez Vázquez, Catalina Kühne, Elisa Guitiérrez, Érika Bárcenas, a Gonzalo Sichar, Ione Harris, a Jorge Valencia, Laura Ceballos, Luna Mancini, Malena Cervantes, Patricia Brogna.

A mi familia extendida de Madrid: Alicia, Ana Laura, Andrea, Anita, Clarita, Daniela, Daniel, Gis, Jorge, Inma, Reyes, Silvina y desde luego a la familia de Davi.

A mi familia extendida de México: a “las Chulis”, Fernanda, Gabriela, Karime, Magaly, Omar, Ximena, y a mi compañera y compañeros Tulijeños.

A mis lancasterianas queridas: Caro, Claudia, Iliana, Lilia y Mónica.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ACNUDH	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
BM	Banco Mundial
CDESC	Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
DIDH	Derecho Internacional de los Derechos Humanos
DUDH	Declaración Universal de Derechos Humanos
DUDN	Declaración Universal de los Derechos del Niño
FNUAP	Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas
Movimiento EPT	Movimiento de Educación para Todos
Movimiento ODM	Movimiento de Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEA	Organización de los Estados Americanos
OG's	Observaciones Generales
ONU / NNUU	Organización de las Naciones Unidas
PIDCP	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se refiere al derecho a la educación, que constituye un derecho humano considerado “derecho llave”¹, en la medida en que de su eficacia depende la satisfacción de otros derechos. El Derecho Internacional de los Derechos Humanos ha reconocido este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. En este sentido, el acceso y permanencia en el sistema educativo debería garantizarse a todos los niños y niñas, con especial atención a aquellos colectivos en condición de vulnerabilidad, con el fin de favorecer la superación de su situación de desventaja, y a los históricamente excluidos, entre los cuales se encuentran los niños y niñas con discapacidad, que constituyen el objeto central de esta investigación.

El tema de la discapacidad es un tema transversal, que traspasa todos los ámbitos de la vida; por tanto, sólo mediante una visión holística de la cuestión se podrá conseguir una aproximación, desde la perspectiva de los derechos y la solidaridad. La discapacidad debe constituir un eje de acción transversal de toda política pública, y en consecuencia, el derecho a la educación para los alumnos y alumnas con discapacidad deberá garantizarse en igualdad de condiciones que al resto de niños y niñas. Esto requiere el compromiso de la sociedad en su conjunto, para superar las barreras que hasta ahora han mantenido a los niños y niñas con discapacidad, segregados en espacios educativos *especiales*, y para construir *escuelas inclusivas* que reviertan la exclusión –abierta o encubierta– que los mantiene aislados y estigmatizados por su diferencia.

Las escuelas regulares deben ser el *hábitat* natural de la infancia, espacios libres de discriminación y caracterizados por la diversidad. Actualmente prevalece, en cambio, un modelo de escuela como centro de adiestramiento de la infancia, que promueve la estandarización de los estudiantes, y donde se enseñan contenidos homogéneos que persiguen resultados también homogéneos al final de cada ciclo educativo. Este modelo de educación tradicional, expulsa a todas y todos aquellos que no responden a esos estándares, como las niñas y niños con

¹ Véase, Observación General No. 20 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

discapacidad, que se ven relegados a escuelas especiales encargadas de su “atención particular”.

El silencio social que mantenía aislados o segregados en grupos especiales a las niñas y niños con discapacidad, ha comenzado a romperse gracias a los movimientos de las organizaciones que los representan y que han asumido un papel protagónico en la lucha por sus derechos. Frente a los cambios que esta lucha ha generado en la sociedad, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos ha tenido que ir ajustando los marcos jurídicos destinados a su protección de los niños y niñas con discapacidad.

Indudablemente, aún queda mucho por recorrer para que las escuelas puedan superar las prácticas centradas en el “alumno promedio” (inexistente), que deja sin atención educativa a un gran número de niños y niñas que por diversas razones no logran acceder, ni progresar, ni interesarse, en los aprendizajes escolares regulares. Cada vez son más las voces que luchan por una educación más flexible, solidaria, humana, empática, pacífica, no competitiva, inclusiva y de calidad.

El presente trabajo perseguirá tres objetivos fundamentales. El primero, presentar una descripción de los tres modelos de educación –*segregador*, integrador e inclusivo–, a la luz de los distintos paradigmas de la discapacidad, con el fin de comprenderlos y determinar las razones que justifican la *educación inclusiva*. El segundo, conocer cómo se ha ido desarrollando en el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos –tanto a través de normas de *soft law* como de *hard law*–, el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad. Finalmente, detectar las propuestas formuladas a partir del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y de los distintos mecanismos del sistema de protección de estos derechos, que pudieran servir como criterios de orientación válidos y eficaces para conseguir al interior de los Estados, la *educación inclusiva* de los niños y niñas con discapacidad.

Para alcanzar dichos objetivos, la parte primera del Capítulo 1 está dedicada al análisis de los conceptos fundamentales vinculados al tema del presente trabajo, con el fin de establecer unas bases bien delimitadas y definidas.

Se empieza con los conceptos de *niño* y *niña* en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos; y se pone de manifiesto cómo, incluso en las más recientes resoluciones y ordenamientos del ámbito de las Naciones Unidas, la noción de *niña* se mantiene subordinada o subsumida en el concepto de *niño*. La falta de lenguaje de género refleja una falta de visibilidad de las mujeres, en este caso, de las más pequeñas. Y como ha reconocido UNICEF, “la exclusión suele ser consecuencia de la invisibilidad”².

A partir de estos conceptos, se intenta delimitar la noción de *niño* y *niña con discapacidad*, en el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Aunque como ha apuntado Ignacio Campoy Cervera, la noción de *niño y/o niña con discapacidad* deberá determinarse más bien a partir de las definiciones derivadas de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

El último de los conceptos básicos que se analiza en este apartado es el de *educación*, también en el contexto del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Se pondrá un especial énfasis en la llamada *educación de la primera infancia* –entendida como un auténtico derecho humano y no como una medida asistencial–; y se comprobará cómo a raíz de la adopción de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, la *educación inclusiva* queda reconocida como un binomio indisoluble, y el acceso a la misma, como un derecho subjetivo que debe hacerse plenamente efectivo (artículo 24). En último término, desde un enfoque sociológico de la educación, se insta a todos los agentes involucrados a utilizarla como un instrumento para la construcción de sociedades más inclusivas.

En la segunda parte del Capítulo 1, se analizará los tres modelos de educación ya apuntados, respecto de las personas con discapacidad. Dicho análisis se realizará, a su vez, a partir de los modelos de tratamiento de la discapacidad desarrollados por Agustina Palacios. Así, se hará referencia al *modelo de educación segregador* que se corresponde con una concepción de la

² Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Estado Mundial de la Infancia 2013, Niñas y niños con discapacidad*, Mayo 2013, p. 2.

discapacidad basada en el *modelo médico-rehabilitador*. Es decir, se concibe la discapacidad como un “déficit” que debe “atenderse” en escuelas especiales, a fin de “normalizar” a los niños y niñas que se encuentran en esta situación; en otras palabras, los alumnos y alumnas con discapacidad son considerados “ineducables”, y por tanto, excluidos de las escuelas regulares. Pues bien, se revisarán algunos datos importantes sobre los orígenes de la *educación especial*, a fin de conocer su evolución y a los principales responsables de su desarrollo. Y como característica central del modelo de la *educación especial*, se estudiará la *perspectiva esencialista* que asume que “los problemas” de los alumnos y alumnas con discapacidad están originados por sus propias “limitaciones”.

En segundo lugar, el *modelo integrador de educación* que supone un paso en la transición desde el *modelo médico-rehabilitador* (denominado *rehabilitador* por Palacios). La discapacidad sigue entendiéndose como un “mal” de la persona, pero en este caso se pretende “normalizarlo” a través de la integración en la escuela regular. Es decir, ya no se segrega a los niños y niñas con discapacidad en escuelas especiales, sino que se intenta que se adapten al entorno pre-establecido de la escuela regular, y se responsabiliza de su “normalización” a un equipo docente de especialistas. Se revisará en este apartado el impacto del Informe Warnock sobre la *educación integradora*, y cómo la noción de “necesidades educativas especiales” impacta en la educación de las niñas y niños con discapacidad.

Entonces, a pesar del notable avance que supone la educación integradora, este modelo todavía está lejos de una educación que garantice el derecho a la igualdad de oportunidades de todas y todos los alumnos.

Pero progresivamente, a partir del *modelo social de la discapacidad* y de las crecientes manifestaciones de los movimientos de vida independiente, se consigue avanzar en la concepción de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos; y una consecuencia de ello será precisamente la reivindicación de la *educación inclusiva*. La puesta en valor de la dignidad humana como fundamento de los derechos, dará paso a una concepción de las escuelas como verdaderos centros de encuentro y celebración de la diversidad. La

“anormalidad” del alumno o alumna con discapacidad se traslada a la sociedad y al entorno; se trata, ahora, de superar todo tipo de barreras en el ámbito educativo para adecuarlo al niño o niña con discapacidad, y no al revés, como se hacía en el *modelo de la integración*; por tanto, se buscarán los apoyos necesarios y los “ajustes razonables” a fin de lograr la participación plena y el desarrollo de las capacidades de cada alumno y alumna. A partir de estas premisas, se intentará determinar si efectivamente la *educación inclusiva* constituye una vía esencial para superar la exclusión social.

En el Capítulo 2 se analizará la configuración del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Se estudiarán aquí las normas no vinculantes –*soft law*– de Naciones Unidas para comprobar cómo los primeros ordenamientos sobre la materia tenían más bien un carácter asistencial; es decir, tenían como finalidad “ayudar” a las personas con discapacidad en su conjunto, o bien a la infancia con discapacidad. Entre estas últimas, las Declaraciones de 1924 y 1959, previas a la *Convención sobre los Derechos del Niño*, previeron en sus textos “la ayuda a los niños deficientes”.

La segunda parte del Capítulo 2 aborda los mecanismos del sistema de protección de derechos humanos respecto de las niñas y niños con discapacidad, en el ámbito educativo. Se comprobará que diversos órganos se encargan de su protección, comenzando por la labor de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías, cuyos informes ya apostaban por la *educación inclusiva* –aunque sin utilizar esta terminología– como el modelo de educación más idónea para todos y todas. Posteriormente, se repasarán las resoluciones que sobre las personas con discapacidad aprueba la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas –actualmente Consejo de Derechos Humanos–, para poner de manifiesto los avances que se fueron alcanzando paulatinamente. Particular atención merecerá la incorporación de la *perspectiva de la discapacidad*, como el enfoque que deben adoptar todos los mecanismos de vigilancia y protección de los derechos.

Se hará referencia después a otros mecanismos como el *Programa de Acción de las Personas con Discapacidad*, las *Directrices de Tallín para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos* y las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, y se conocerá el impulso que el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos viene dando a la *educación inclusiva*. Finalmente, se concluirá con un análisis de los informes de los Relatores Especiales sobre el derecho a la educación, que merecen especial consideración por la atención que prestan a lo que llamaremos en el presente trabajo “los eslabones aislados de la discapacidad”; es decir, la falta de atención continua y sistemática por parte de los mecanismos de vigilancia de derechos humanos del ámbito de las Naciones Unidas, hacia la discapacidad, provocando retrocesos en las agendas de implementación de los derechos. Se analizará cómo en varios de estos instrumentos a pesar de reconocer la *educación regular* como la regla general, se mantienen abiertas ventanas para la *educación especial*, bajo diversos argumentos; entre los más frecuentes, la temporalidad de la medida, la gravedad de la discapacidad del alumno o alumna o la falta de presupuesto.

En la tercera parte del Capítulo 2, se analizará el Movimiento de Educación para Todos y el de los Objetivos de Desarrollo del Milenio; el primero establece un marco mundial de fortalecimiento del derecho a la educación en general, y sobre todo, de impulso a la *educación inclusiva*, a través de la *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (si bien sus textos optan todavía por la terminología de la *integración*). Se analizará posteriormente el *Informe de la Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, que lamentablemente presenta muchas inconsistencias y brinda poca atención a las niñas y niños con discapacidad.

Asimismo, se abordará la relación entre el derecho a la educación primaria universal, como una de las metas planteadas tanto por los Objetivos del Movimiento de Educación para Todos, como por los Objetivos de Desarrollo del Milenio, y la discapacidad; o más concretamente, el incumplimiento de dichas metas debido, en parte, a la escasa atención prestada a las personas con

discapacidad. Y en consecuencia, la posterior incorporación de la *perspectiva de la discapacidad* en los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Finalmente, se analiza en el Capítulo 2 la *Iniciativa del Grupo E-9* que da cuenta de la atención brindada a la educación de las niñas y niños con discapacidad por los nueve países más poblados del mundo, así como algunas importantes resoluciones adoptadas en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

En el Capítulo 3 se analiza la normativa vinculante –*hard law*– relativa al derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, en el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. La primera parte, está dedicada a diversos ordenamientos internacionales que consagran el derecho a la educación en relación con las niñas y niños con discapacidad, a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, y pasando por la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, y las *Observaciones Generales* adoptadas por el Comité encargado de vigilar su aplicación, y que constituyen importantes herramientas de interpretación y desarrollo de este derecho.

En la segunda parte se analiza el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, específicamente en la *Convención sobre los Derechos del Niño*; que pese a ser el principal instrumento de protección de la infancia, mantiene respecto de los niños y niñas con discapacidad el *modelo médico-rehabilitador*. Las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, en cambio, constituyen importantes contribuciones al fortalecimiento de la educación para las niñas y los niños con discapacidad. Se analizarán, especialmente, la Observación General No. 1 (*Propósitos de la Educación*), la Observación General No. 7 (*Realización de los derechos del niño en la primera infancia*) y la Observación General No. 9 (*Los derechos de los niños con discapacidad*).

En la tercera parte del Capítulo 3 se analiza la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, con especial énfasis en los aspectos relacionados con la educación de las niñas y niños para determinar si,

y en qué medida, este ordenamiento garantiza la *educación inclusiva* bajo el *modelo social de la discapacidad*. Como el Comité de los Derechos del Niño, el Comité de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* tendrá un papel relevante en la construcción y consolidación del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, particularmente a través de las *Observaciones finales* que realiza a los informes que le presentan periódicamente los Estados Partes, y muy pronto también gracias al Comentario General que está elaborando para resolver dudas pendientes en relación con el derecho a la educación. En esta medida, el Comité está resultando un actor fundamental del impulso de la *educación inclusiva* en favor de la infancia con discapacidad.

Por último, la cuarta parte del Capítulo 3 está dedicada a la Relatoría Especial sobre la discapacidad, y su papel en relación con el derecho a la educación inclusiva de las niñas y niños con discapacidad. En primer lugar, se analiza la labor de la Relatoría Especial sobre la Discapacidad en el marco de la Comisión de Desarrollo Social, encargada de vigilar la implementación de las *Normas Uniformes*, y más recientemente, la aplicación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En segundo lugar, se hará referencia a la Relatoría sobre los derechos de las personas con discapacidad, cuya titular, Catalina Devandas Aguilar, también se ha propuesto llevar a cabo acciones para contribuir a implementar la *educación inclusiva*.

Por último, en el Capítulo 4 se presentará una serie de propuestas para alcanzar al interior de los Estados la *educación inclusiva*. Las propuestas sugeridas, serán el fruto de la revisión y reflexión de los distintos ordenamientos y mecanismos de protección de los derechos humanos de Naciones Unidas, e irán dirigidas a los distintos actores responsables o involucrados en la realización del derecho a la educación inclusiva, con la convicción de que su trabajo coordinado, sistemático y comprometido, será la vía adecuada para alcanzar universalmente la *educación inclusiva*.

En último término, el presente trabajo tiene por objeto invitar a la reflexión sobre sí, y en qué medida, los mecanismos internacionales de protección de los

derechos humanos han contribuido a contrarrestar la exclusión de las niñas y niños con discapacidad del ámbito educativo. Y para ello, se propone una “deconstrucción” de estos mecanismos que permita determinar las estrategias más eficaces para garantizar la inclusión de las niñas y niños con discapacidad en el ámbito social, y particularmente, en los centros educativos regulares. En otras palabras, se trata de abrir puertas a las *escuelas inclusivas* y cerrar ventanas a las *escuelas especiales*.

Por tanto, es necesario erradicar definitivamente el miedo a la diferencia, y poner en valor la diversidad como un elemento que enriquece la convivencia. Porque esta perspectiva no sólo beneficiará a las niñas y niños con discapacidad, sino a la sociedad en su conjunto.

CAPÍTULO 1

Aproximación a los conceptos fundamentales

“Tuve una pesadilla, soñé que era normal”.

Pedro Miranda Gijón, fotógrafo, escultor, artista plástico oaxaqueño y ciego³.

1. Primera Parte. Conceptos introductorios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

1.1. El concepto de “niño” en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos⁴.

Resulta muy complejo delimitar el concepto de “niño” con validez y alcance universal en el ámbito del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (en adelante, DIDH). Los Estados mantienen posiciones alejadas, e incluso opuestas, al delimitar el concepto de “niñez”. Consecuentemente, se utilizan diversos términos para referirse a la infancia, tales como “niño”, “menor”, “joven”, “adolescente”, “persona menor de quince años”, “persona menor de dieciocho años”, etc. Existen opiniones encontradas al respecto, y la cuestión rebasa con mucho el objeto del presente estudio; por tanto, no se entrará a discutir las distintas acepciones, ni a valorar su mayor o menor acierto⁵. Por la misma razón,

³ ROSALES VEGA, Cecilia, *¿Qué hago con un niño con discapacidad? Aliéntalo. Cómo apoyarlo en su desarrollo*, Pax México, México, 2015, p. 14.

⁴ Este apartado y el siguiente sobre *El concepto de niña en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, se apoyan en el trabajo previo a este estudio, consistente en la tesina de Doctorado en Derechos Fundamentales de la Universidad Carlos III de Madrid, bajo la dirección de la Dra. Sonia Hernández Pradas y la tutoría del Dr. Fernando Mariño Menéndez, posteriormente publicado. Véase, GARCÍA SOTELLO, Gilda María, *Razones y sinrazones sobre las niñas soldados*, SEPHA, Madrid, 2006.

⁵ Para dar cuenta de la diversidad de términos empleada por los autores, se incluyen los siguientes ejemplos. En opinión de María Isabel Álvarez, “menor” será todo hombre que no haya cumplido la edad de dieciocho años, marcada por la mayor parte de los textos constitucionales, como límite para adquirir la plena capacidad jurídica; “joven”, será el menor que ha llegado a la etapa de la adolescencia, entendida ésta a partir de los doce años hasta los dieciocho y para ello es claro el término empleado por los anglosajones *teenagers*; “niño” será el menor, desde el momento de su nacimiento, hasta alcanzar la adolescencia. Véase, ÁLVAREZ VÉLEZ, María Isabel, *La Protección*

tampoco se analizarán las diversas posturas sobre el inicio de la vida, el comienzo de la infancia o el final de ella. Dada la complejidad de la cuestión, nos limitaremos a utilizar la definición jurídica de “niño”, y a partir de ella se realizará la aproximación a la noción de “niño con discapacidad” en el DIDH.

En todo caso, cualquier definición del término “niño” estará limitada necesariamente por dos momentos. El límite inferior o momento de la adquisición de la condición de niño, y el límite superior o momento de la pérdida de tal condición, que coincidirá con la mayoría de edad. Este criterio de carácter cronológico es el asumido por el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (en adelante, CDN), y en consecuencia, es la definición que prevalece en el ámbito del DIDH, por ser la norma de referencia en materia de infancia, dado su amplísimo grado de aceptación⁶.

Pues bien, el artículo 1 de la CDN dispone que *[p]ara los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.*

de los Derechos del Niño en el Marco de las Naciones Unidas y en el Derecho Constitucional Español, Facultad de Derecho ICADE, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 1994, p. 9.

Para Van Bueren, la niñez es una construcción social y por ello cualquier definición de la niñez o de la infancia es inevitablemente artificial. Véase, VAN BUEREN, Geraldine, *The International Law on the Rights of the Child*, Save the Children, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, Países Bajos, 1995, p. 32.

Para Sajón a menudo se confunden las expresiones menor, niño, infante, adolescente, usándose en sentidos equívocos. En su opinión, el término “menor” o “menor de edad” es una expresión de contenido jurídico y se refiere a la condición de la persona que por razones de edad, no ha alcanzado la plena capacidad; este concepto ha sido aceptado por la legislación e incluso por el Diccionario de la Lengua Española. En cambio, las expresiones “niño” o “infante” se refieren a un grupo etario, es decir, los que se encuentran en la etapa comprendida entre el nacimiento y el comienzo de la adolescencia. “Así se tiene que la menor edad es más amplia y comprende al niño, adolescente y aún al joven que no ha llegado a la mayoría de edad, y lo que es más, al niño por nacer dentro del período de la juventud, algunas legislaciones distinguen la situación del joven de la del joven adulto, comprendiendo en la primera a los menores de 16 a 18 años y en la segunda a aquellos que, si bien han llegado a la edad de la imputabilidad, no han alcanzado plena madurez social; límite que algunas legislaciones ubican entre los veintiuno y veinticinco años. Esta distinción obedece a la necesidad de extender el tratamiento pedagógico a los jóvenes, aun cuando legalmente sean mayores de edad”. SAJÓN, Rafael, *Derechos de Menores*, Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1995, pp. 313-314.

⁶ Adoptada por la Asamblea General de NNUU, mediante la Resolución 44/252, el 20 de noviembre de 1989. Entró en vigor el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con su artículo 49.1; y sólo Estados Unidos está pendiente de ratificarla. Véase, https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en (fecha de consulta: 5 de diciembre de 2015).

De la lectura de este artículo se desprende que el nacido será siempre niño, y por lo tanto, ser humano para los efectos del DIDH. Con esta definición marco, se hace posible establecer derechos específicos para los niños, como sujetos titulares. Queda claro, por tanto, que el artículo 1 de la CDN no hace precisión alguna respecto al límite inferior de la edad⁷.

Sobre el límite superior de la definición de “niño”, también es el artículo 1 de la CDN el que fija como regla general los dieciocho años de edad, y como excepción, lo estipulado en cada caso concreto por las legislaciones internas de los Estados⁸.

Así, se seguirá en el presente trabajo la definición reconocida por la CDN, para delimitar al sujeto de estudio “niño”. Más aún, se reconoce que no existe otro

⁷ Cuestión más delicada es determinar si la condición de *niño* se adquiere antes del nacimiento, es decir, desde la concepción. Lo cual no implica que el *nasciturus* no esté protegido desde la concepción hasta el nacimiento, según establece el Preámbulo de la Convención: *Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.* Para constatar la falta de consenso de la comunidad internacional frente a la determinación que se tiene del *nasciturus*, bastaría con revisar tanto los intensos debates llevados a cabo a lo largo de los trabajos preparatorios de la CDN, como el resto de instrumentos internacionales de derechos humanos, los cuales más bien parece que delegan a los Estados la decisión. Innumerables autores han escrito sobre las opuestas posturas que se tienen frente al derecho a la vida del concebido. Véase, por ejemplo, ERIKSSON, Maja Kirilova, *The Legal Position of the Unborn Child in International Law*, German Yearbook of International Law, vol. 36, 1993; RAMCHARAN, Bertrand G., “The Drafting History of Treaty Provisions on the Right to Life”, en *The Right to Life in International Law*, Martinus Nijhoff, Dordrecht, 1985, pp. 42-56; ALSTON, Philip, *The unborn child and abortion under the draft Convention on the rights of the Child*, Human Rights Quarterly, 12, 1990; DETRICK, Sharon, *The United Nations Convention on the Rights of the Child, A Guide to the “Travaux Préparatoires”*, Martinus Nijhoff Publishers, Netherlands, 1999; NÚÑEZ, Pilar Trinidad, *El niño en el derecho internacional de los derechos humanos*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 2002; VAN BUEREN, Geraldine, *The International Law on the Rights of the Child*, cit.

En todo caso, conviene señalar que en los instrumentos jurídicos dirigidos a proteger específicamente los derechos fundamentales de la infancia, previos a la CDN –tanto la Declaración de los Derechos del Niño de 1924, como la Declaración de los Derechos del Niño de 1959–, no aclararon suficientemente el momento inicial en la definición jurídica de “niño”. Aunque ciertamente la Declaración de 1959, incluyó en su Preámbulo un párrafo muy significativo –posteriormente reproducido en el Preámbulo de la CDN– que aunque no delimitó la definición de niño, sí protegió al no nacido: *el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento;* y el Principio 4 continúa diciendo [...] *Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal [...].*

⁸ No se puede desconocer que en el ordenamiento principal del DIDH que protege a la infancia, se establecieron los 18 años como el límite entre la infancia y la mayoría de edad en sentido general; sin embargo, existe una variada diferencia de edades fijadas por el Derecho Internacional, donde se autoriza a los niños a adquirir responsabilidades de adulto a edades más tempranas.

ordenamiento internacional que defina a los destinatarios de la infancia; sino que los otros instrumentos internacionales se apoyan precisamente en la CDN⁹. Lo que por otro lado puede suponer un problema, pues como afirma Rodríguez Mateos con relación a la definición de “niño” de la Convención, “el primer límite se halla en la propia Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, al no lograr prescindir de la remisión a las legislaciones nacionales para la concreción del destinatario de su protección, y revelarse incapaz de fijar con carácter absoluto la edad máxima de dieciocho años”¹⁰.

Sin menospreciar los esfuerzos realizados en los trabajos preparatorios para redactar este artículo 1, hubiera sido deseable contar con una protección más contundente hacia la infancia, que no dejara al arbitrio de las legislaciones domésticas la protección de los niños, sino que hubiera quedado perfectamente delimitado en este ordenamiento internacional que por “niño” se entiende, sin más, *todo ser humano hasta los dieciocho años de edad*. Pero más allá de esta cuestión, coincidimos plenamente con Ignacio Campoy cuando señala que “la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, responderá al planteamiento de considerar al niño no como un ser humano incompleto, o necesariamente unido a su familia o a sus padres, sino como un ser humano completo, del que es predicable la dignidad humana como de cualquier otro ser humano, y que forma parte de manera independiente, como ser autónomo que es, de la vida familiar y social. Este punto de vista es perfectamente compatible con que la especial situación de indefensión en que se encuentra el niño motive una protección adecuada a la misma, sin que esto merme en absoluto su condición de ser humano”¹¹.

⁹ Véase, por ejemplo, la Observación General N° 14 (2013) del Comité de los Derechos del Niño sobre *El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1)*, Documento CRC/C/GC/14. Al realizar el análisis jurídico del artículo 3.1 de la CDN señala expresamente que *[E]l término “niños” se refiere a todas las personas menores de 18 años sujetas a la jurisdicción de un Estado parte, sin discriminación alguna, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 1 y 2 de la Convención*.

¹⁰ RODRÍGUEZ MATEOS, Pilar, “La Protección Jurídica del Menor en la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989”, en *Revista Española de Derecho Internacional*, Vol. 44, n° 2, 1992, pp. 465-498.

¹¹ CAMPOY CERVERA, Ignacio, “Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños”, en *Derechos y Libertades*, núm. 6, febrero 1998, p. 297.

En conclusión, para los efectos de la presente investigación se utilizará el término “niño” para referirse a *los varones menores de dieciocho años*. No se utilizará el término “menor” por considerarlo despectivo respecto del adulto, porque pareciera que *reduce* a las personas menores de dieciocho años¹², ni ninguno de los otros términos arriba apuntados.

1.2. El concepto de “niña” en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

No existe una definición específica del sujeto “niña” en los ordenamientos internacionales vinculantes de derechos humanos. A la “niña” se le incluye o subsume en la categoría de “niño” en la CDN. Por lo tanto, que al referirse al “niño” la Convención se está refiriendo no sólo a los varones menores de dieciocho años de edad, sino también a las niñas, lo que supone dar mayor visibilidad a los unos y *presuponer* a las otras.

La CDN establece en el artículo 2 la prohibición de discriminación por razón de género¹³, entre otros motivos:

¹² “Se reconoce cabalmente y de manera concordante en las corrientes pedagógicas y psicológicas actuales que el ser humano piensa y actúa de manera distinta en las diversas etapas de su desarrollo. En este sentido, el niño no es ‘menos de lo mismo’ sino un sujeto estructuralmente distinto del adulto, quien vive una serie de cambios mentales y neurológicos que lo llevan al pensamiento adulto”. FRANCO MARTÍNEZ DEL CAMPO, Elisa, GRIESBACH GUIZAR, Margarita y ROJAS PRUNEDA, Alejandro, *La infancia y la justicia en México. 1. El niño víctima y testigo del delito dentro del Sistema Penal Acusatorio en México*, Oficina de la Defensoría de los Derechos de la Infancia e Instituto Nacional de Ciencias Penales, México, 2011, p. 51.

¹³ El Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo define “género” como “la categoría que subraya la construcción cultural de la diferencia sexual, esto es, el hecho de que las diferentes conductas, actividades y funciones de las mujeres y los hombres son culturalmente construidas, más que biológicamente determinadas. Como categoría de análisis, el concepto ‘género’ es utilizado en las ciencias sociales desde que el antropólogo John Money propusiera, en 1955, el término ‘rol de género’ (*gender role*) para describir los comportamientos asignados socialmente a los hombres y a las mujeres. En 1968, en sus estudios sobre los trastornos de la identidad sexual, el psicólogo Robert Stoller definió ‘identidad de género’ (*gender identity*) y concluyó que ésta no es determinada por el sexo biológico, sino por el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género. El feminismo académico anglosajón impulsó el uso de este concepto en los años 70 para enfatizar que las desigualdades entre mujeres y hombres son socialmente construidas y no biológicas. [...] Posteriormente, en los años 80, el género comenzó a ser utilizado por diversas disciplinas de las ciencias sociales porque demostraba ser una categoría útil para delimitar con mayor precisión cómo la diferencia (biológica) se convierte en desigualdad (económica, social y política) entre mujeres y hombres, colocando en el terreno simbólico, cultural e histórico los determinantes de la

Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

Por lo tanto, la perspectiva de género¹⁴ no se ve recogida de forma transversal en la CDN y, lo que es más grave aún, tampoco se hace en otros ordenamientos que más recientemente se han aprobado para reforzar la protección de niños y niñas¹⁵. Es decir, que si llama la atención que en 1989 –año en que fue adoptada la CDN– no quedaran visibilizadas las “niñas” como sujetos de derechos independientes, sorprende más aún que actualmente sigan existiendo vacíos al respecto. En opinión de algunas autoras, la evolución de los derechos humanos, tanto a nivel interno como en la esfera internacional, ha estado presidida por un concepto “androcéntrico” de los derechos humanos, un concepto centrado en las experiencias y en las necesidades de los hombres, que

desigualdad entre los sexos. En este sentido, la adopción del género como categoría de análisis ha significado la ruptura epistemológica más importante de las últimas décadas en las ciencias sociales, pues ha implicado el reconocimiento de la desigualdad social que había sido hasta entonces subsumida en la dimensión económica, tanto por la teoría de las clases como por las de la estratificación social. [...] Desde la antropología, el género ha sido definido como la interpretación cultural e histórica que cada sociedad elabora en torno a la diferenciación sexual. [...] Para la psicología, el concepto ‘género’ alude al proceso mediante el cual individuos biológicamente diferentes se convierten en mujeres y hombres, mediante la adquisición de aquellos atributos que cada sociedad define como propios de la feminidad y la masculinidad [...]”. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Karlos Pérez de Armiño (dir.), HEGOA e Icaria, 2ª edición, Bilbao, 2002, pp. 269-272.

¹⁴ “La perspectiva de género” alude no sólo al potencial analítico de esta categoría sino también a su potencial político, transformador de la realidad. Desde este ángulo, el género no es sólo una herramienta para el análisis de cómo están las mujeres en el mundo; también es una propuesta política en tanto que exige un compromiso a favor de la construcción de relaciones de género equitativas y justas”. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, cit., p. 272.

¹⁵ Por ejemplo, revisando las últimas resoluciones de la Asamblea General de Naciones Unidas, es decir las correspondientes al 69º período de sesiones, se confirma que se mantiene a “las niñas” subsumidas en la categoría de “los niños”. Así sucede en la Resolución A/RES/69/187 sobre *Los Niños y los Adolescentes Migrantes*, en este caso concreto refiriéndose a los “niños migrantes”. Lo mismo sucede en la Resolución A/RES/69/158 sobre *Protección de los Niños contra el Acoso*, o la última Resolución A/RES/69/157 sobre *Los Derechos del Niño*.

ha marginado la cosmovisión de las mujeres¹⁶. Y no parece que haya ninguna diferencia cuando se trata de las niñas.

El uso del lenguaje es importante, porque con él se construye el pensamiento y se elaboran las representaciones mentales. Aquello que no se nombra, no se ve, y lo que no se ve, no existe. Es contradictorio que los Estados hagan referencias constantes a cómo basar sus programas y políticas destinadas a las niñas conforme a la CDN, cuando en ésta no fueron expresamente contempladas garantías específicas dirigidas a su situación particular. Porque está claro que en ocasiones, por su especificidad, se sitúan en posiciones en las que requieren una atención especial. En este sentido, resulta lamentable que la Convención no haga referencia, por ejemplo, a las agresiones sexuales a las que las niñas están más expuestas, o a las mutilaciones genitales que en algunos países se comenten contra ellas, con mayor frecuencia en situaciones de conflictos armados¹⁷.

Esto no quiere decir que la CDN ignorara la protección de la integridad física de la infancia, protegiéndolos concretamente contra el abuso y la explotación sexual, lo cual se ve reflejado en los artículos 19, 27, 32, 34 y 36; pero ningún artículo de la Convención prevé una protección expresamente dirigida a las niñas que, dada su especial vulnerabilidad en determinadas situaciones, merecerían una protección reforzada en el ordenamiento vinculante más importante destinado a la protección de los derechos humanos de la infancia.

Por lo tanto, en el presente trabajo, se entenderá por “niña” toda mujer menor de dieciocho años de edad; pero no se subsumirá a “las niñas” en la categoría de “los niños”, para reconocerles expresamente su carácter de sujetos

¹⁶ Véase, GÓMEZ ISA, Felipe, “La Declaración de Derechos Humanos: algunas reflexiones en torno a su génesis y su contenido”, en *La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar*, Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, Bilbao, 1999, p. 50.

¹⁷ “Diariamente mueren más mujeres y niñas a consecuencia de diversas formas de violencia y discriminación basadas en el sexo que por ningún otro tipo de abuso contra los derechos humanos. Cada año, según el Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Ayuda a la Infancia (UNICEF), más de un millón de niñas mueren sólo por el hecho de haber nacido mujer”. MINGOT, Tomás, “La Negación Universal de los Derechos Humanos”, en *La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar, cit.*, p. 412.

individualizados y específicos de derechos, distintos de los varones menores de 18 años.

1.3. El concepto de “niño y niña con discapacidad” en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Como ha señalado Campoy Cervera, no existe una definición de niños y niñas con discapacidad¹⁸. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la CDPD), en su artículo 7, precisamente dirigido a este colectivo, les reconoció todos los derechos humanos en igualdad de condiciones que el resto de niñas y niños, aunque no definió quiénes son titulares de los mismos¹⁹.

El artículo 1 de la CDPD, al señalar el propósito de la misma²⁰, realiza una aproximación a la determinación de los sujetos a los que está dirigida:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás²¹.

¹⁸ Véase, CAMPOY CERVERA, Ignacio, *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*, Cuadernos de Debate 02, UNICEF - HUYGENS, Madrid, 2013, p. 10.

¹⁹ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada mediante Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 (Documento A/RES/61/106):

Artículo 7. Niños y niñas con discapacidad. 1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.

2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.

3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

²⁰ El párrafo primero del artículo 1 establece: *El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.*

²¹ Es importante señalar que en los últimos años se ha comenzado a emplear el término de “diversidad funcional” en lugar de “discapacidad”, siguiendo el criterio del Movimiento de Vida Independiente. Javier Romañach acuñó el término de “diversidad funcional” en 2005. Para

profundizar sobre el origen de este término, Patricia Brogna narra una entrevista realizada a Romañach en España, en noviembre de 2008, en la que explica el origen y objeto de este concepto. Se transcribe, a continuación, la parte que interesa para comprender mejor dicha terminología.

Romañach comienza explicando que “Christian Courtis –a partir de una conferencia en la Universidad Carlos III, en noviembre de 2004–, mencionó que éramos el único colectivo conocido que luchaba contra la discriminación y que se describía a sí mismo de forma negativa.. ¡Se me ha ocurrido un día que iba por la calle! 'Diversidad Funcional' ¡bueno! Diversidad: diferencia, diversidad significa diferencia, porque diferentes somos (...)”. Según Brogna, así intenta inscribir Javier Romañach la diferencia en un horizonte de significados compartidos más amplio: pasar de la diferencia que estigmatiza y separa a la diversidad humana de la que todos formamos parte. Más adelante, Brogna dice a Javier Romañach: “Tú hablas del término diversidad funcional y después hablas del término diversidad visual, de diversidad motriz. (...) hablas de diversidad funcional, y dices bueno, hay varios tipos de diversidad funcional: física, diversidad funcional visual (...)”. Romañach responde: “Dejamos diversidad funcional para que englobe toda la funcionalidad y para cada especificidad, nos ahorramos el 'funcional' y dejamos diversidad física, diversidad auditiva (...) que me parece más bonito, porque es más concreto”. La entrevista continúa y, en una parte que interesa resaltar, Brogna cuestiona: “Es claro, pero me quedo pensando en la forma: 'diversidad funcional motora' por ejemplo, entonces ¿a mí me dirías... qué? ¿normal? ¿diversidad funcional normal? Si es así, el problema del término vuelve a ser el apellido, no el nombre”. Romañach responde: “Claro, ese es el punto (...) es que hay que convencer a la sociedad que esto es cosa de todos. Entonces uno de los esfuerzos del término es generalizar, que todo mundo se sienta parte de (...) a la vez que pones la barrera de discriminación. No queremos discriminar al resto, todos tenemos diversidad funcional, ahora algunos estamos discriminados y nos acercamos más al término de referencia (...), pero la pretensión teórica es que todo mundo se sienta identificado, que haya un doble juego de barrera y globalidad, es un poco complicado porque es difícil de explicar”. Y continúa en la parte que interesa: “(...) la clave está en la discriminación, lo que queremos desaparecer es la discriminación, no en la diversidad funcional, porque ésa es humana, y ésa sí que es humana (...)”. Javier enfatiza que el término correcto sería demasiado largo, “persona discriminada por su diversidad funcional”, pero también reconoce que por economía del lenguaje este término pasa a “persona con diversidad funcional física” y luego a “diversidad física”. Véase, BROGNA, Patricia, *La condición de adulto con discapacidad intelectual como posición social y simbólica de “otro”*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 2012, pp. 39-43.

Una vez revisado el origen del término “diversidad funcional”, desearíamos aclarar que en el presente trabajo se utilizará el término “persona con discapacidad”, que es el término que recoge la CDPD en su artículo 1. Esta decisión se ha tomado porque el presente trabajo se centra en el Derecho positivo Internacional de los Derechos Humanos y es la terminología que ha recogido la Convención de referencia en el tema. Sin embargo, compartimos que el término “diversidad funcional” constituye una conquista más del Movimiento de Vida Independiente, que lucha por separar la discapacidad del enfoque médico. En esta línea, Palacios y Romañach plantean el *modelo de la diversidad*, que supone el tránsito significativo desde el eje de la capacidad hacia el de la dignidad; su fundamento principal es que la diversidad de funcionamiento es parte inherente del ser humano y fuente de riqueza para la sociedad. Por tanto, toda persona con un nivel de funcionamiento diferente (discapacidad) debe tener garantizada su dignidad. Véase, MORALES AGUILERA, Paulina y VALLÉS GONZÁLEZ, Beatriz, “Discapacidad y reconocimiento: reflexiones desde el prisma de Axel Honneth”, en *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, Año 5 (2013), nº 13, pp. 189-208. El modelo de la diversidad es un modelo basado en los postulados de vida independiente y que demanda la consideración de la persona con discapacidad –o con diversidad funcional– como un ser valioso en sí mismo por su diversidad. Véase, PALACIOS Agustina y ROMAÑACH, Javier, *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Ediciones Diversitas-AIES, España, 2006.

Entonces, partiendo de lo que la CDPD señala en su artículo 1, y considerando que en este caso se trata de personas menores de 18 años de edad en los términos de la CDN, compartimos la definición que acuñó Campoy Cervera en el sentido de que “los niños y niñas con discapacidad son los seres humanos menores de dieciocho años que presenten deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas”²².

1.4. El derecho a la educación de las niñas y los niños en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

El derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el DIDH, y como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. El derecho a la educación en sus múltiples dimensiones –*desde la educación inicial o básica hasta el aprendizaje a lo largo de toda la vida*– puede hacerse realidad mediante la acción normativa, acompañada de mecanismos de aplicación. Los instrumentos normativos se clasifican en dos categorías²³: los que son vinculantes, porque son adoptados y ratificados por los Estados Miembros, y los que, aun cuando no tienen carácter vinculante en estricto sentido, comportan una gran autoridad política y moral que los dota de un carácter casi obligatorio²⁴.

Entre los instrumentos internacionales vinculantes se encuentran: la Declaración Universal de Derechos Humanos (en adelante DUDH)²⁵, el Pacto

²² CAMPOY CERVERA, Ignacio, *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*, cit., p. 10.

²³ Los capítulos 2 y 3 del presente trabajo profundizarán en la distinción entre *soft law* (Derecho suave) y *hard law* (Derecho duro).

²⁴ Véase, *El Derecho a la Educación – Instrumentos de la UNESCO*, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/normative-action/standard-setting/> (fecha de consulta: 3 de noviembre de 2015).

²⁵ Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, señala en su artículo 2:

1. *Toda persona tiene 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.*

Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante, PIDESC)²⁶ y la CDN²⁷, que afirman los principios básicos de la universalidad y la

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

El artículo 26 contempla el derecho a la educación:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

²⁶ Adoptado y abierto a firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, señala en su artículo 13:

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 amistad 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.

²⁷ Adoptada y abierta a la firma de ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989, en sus artículos 28 y 29 reconoce el derecho a la educación. El artículo 28 señala:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho,

no discriminación en el disfrute del derecho a la educación²⁸. También la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)²⁹, en su artículo 10, contempla la no discriminación de las mujeres respecto del derecho a la educación, y tiene que entenderse igualmente referido a las niñas. Otro tratado que contempla el derecho a la educación es la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de

deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

²⁸ Véanse, las *Observaciones finales* del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad relativas a Argentina (Documento CRPD/C/ARG/CO/1) y a España (Documento CRPD/C/ESP/CO/1).

²⁹ Aprobada en 1979 por la Asamblea General, en su Resolución 34/180, entró en vigor en septiembre de 1981, 30 días después del depósito del vigésimo instrumento de ratificación; se hace referencia a ella como CEDAW, por sus siglas en inglés. Su artículo 10 establece:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres: a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional; b) Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad; c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza. d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios; e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer; f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente; g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física; h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia.

Discriminación Racial, que exige a los Estados Partes *eliminar la discriminación racial en todas sus formas* en lo relativo, entre otros, *al derecho a la educación*³⁰.

En el ámbito concreto de la discapacidad, la CDPD en su artículo 24 reconoce el derecho a la educación. Este precepto será objeto de análisis detallado en el Capítulo 3 del presente trabajo. Por tanto, baste con adelantar el reconocimiento que realiza el artículo 24 de la obligación de los Estados Partes de asegurar a las personas con discapacidad, *sistemas educativos inclusivos*³¹. En consecuencia, por lo menos a partir de la CDPD, el derecho a la educación implica el derecho a la *educación inclusiva*³²; este concepto debe entenderse como un binomio indisoluble: la educación sólo puede ser *educación inclusiva*.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante, CDESC) ha resaltado que el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos, y que “[l]a educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”. El derecho a la educación constituye por tanto la principal garantía del derecho de todos y todas a aprender, y en esa medida, la llave de acceso para la inclusión social. De ahí la importancia de ampliar progresivamente los derechos humanos de las niñas y niños, teniendo en cuenta qué es lo que realmente necesitan para desarrollarse en libertad; lo cual, en principio, resulta extraordinariamente difícil en un ámbito escolar sujeto a todo tipo de privaciones económicas, materiales y culturales³³. Sobre todo, cuando se trata de las niñas y niños con discapacidad, que con frecuencia se ven expulsados de los centros educativos por la inadecuación e insuficiencia de medios. En definitiva, el derecho a la educación es mucho más difícil de garantizar a las personas que

³⁰ Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965. Véase su artículo 5.v.

³¹ Según el artículo 24.1: *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 [...].*

³² *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Documento A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013.

³³ Véase, AGUILAR SAHAGÚN, Luis Armando, *Educación, Derechos de la Infancia y el Derecho al Desarrollo*, Plaza y Valdés editores, Madrid, 2008, p. 132.

se encuentran en situación de vulnerabilidad social, por lo que es precisamente en estos casos en los que debe reforzarse su eficacia. El derecho a la educación de la infancia –que permita ejercer otros derechos, como el derecho a la participación³⁴– sólo podrá ser eficaz en comunidades incluyentes, con escuelas también incluyentes.

Pero el derecho a la educación no sólo ha tenido un reconocimiento y desarrollo en los instrumentos internacionales derechos humanos jurídicamente vinculantes, como los anteriormente señalados; también se ha ido configurando en el ámbito del *soft law* –Derecho suave–, particularmente en el marco del *Movimiento de la Educación para Todos* (en adelante, *Movimiento EPT*). Este movimiento, que también será analizado en el Capítulo 2 del presente trabajo, se inició a partir de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, de 1990, y ha ido adoptando medidas en favor del derecho a la educación, desde entonces hasta la adopción de la *Declaración de Incheon*, en el último foro celebrado en mayo de 2015.

Y paralelo al *Movimiento EPT*, se ha desarrollado también el Movimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (en adelante, *Movimiento ODM*), que ha contribuido igualmente a fortalecer el derecho a la educación. En este contexto, tiene lugar un debate donde progresivamente se reconoce la importancia de la *perspectiva de la discapacidad* en la formulación de los objetivos de la educación, y particularmente respecto de la educación primaria universal, como se analizará más adelante.

En todo caso, quien lidera la puesta en marcha del derecho a la educación en el seno de las Naciones Unidas (en adelante, NNUU)³⁵ es la Organización de

³⁴ “La participación es el tema fundamental del derecho al desarrollo: poder vivir, educarse, autodeterminarse, participar, trabajar, crear y gozar de una vida en comunidad. Toda sociedad tiene el derecho y sus propias maneras de construir las instituciones necesarias para garantizar este derecho. La obligación de promover el derecho al desarrollo se dirige particularmente hacia los grupos excluidos de la vida comunitaria. Entre ellos se encuentran, como los más vulnerables, los niños y las niñas”. AGUILAR SAHAGÚN, Luis Armando, *cit.*, p. 131.

³⁵ Su objetivo principal es la contribución al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo, promoviéndolo a través de la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal por la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todas las personas, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Para llevar a cabo su mandato, la UNESCO realiza cinco [sólo menciona cuatro] funciones principales que son: estudios

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO)³⁶. Y los principios que guían la acción normativa de la UNESCO son precisamente el principio de no discriminación, el principio de igualdad de oportunidades y de trato, el principio de acceso universal a la educación y el principio de solidaridad³⁷.

Ahora bien, desde un enfoque sociológico, lo relativo a la materialización del derecho a la educación de todas las niñas y niños, genera todavía dudas y cuestionamientos³⁸. Para algunos autores, la escuela constituye una especie de máquina que pretende formar súbitos obedientes, a ritmos idénticos, de los que se busca obtener los mismos resultados, en tiempos precisos³⁹. Para Varela y Álvarez Uría la escuela constituye una maquinaria de gobierno de la infancia⁴⁰. En

prospectivos (estudios sobre las diversas formas de educación, ciencia, cultura y comunicación en el presente y de cara al futuro); preparación normativa (formulación y aprobación de instrumentos internacionales y recomendaciones estatutarias); conocimientos especializados (que se transmiten a través de la “cooperación técnica” a los Estados Miembros para que elaboren sus proyectos y políticas de desarrollo); e intercambio de información especializada.

³⁶ Su constitución fue aprobada por la Conferencia de Londres en noviembre de 1945, y entró en vigor el 4 de noviembre de 1946, una vez que 20 Estados depositaron sus instrumentos de aceptación. Según la última actualización de su página web, se encuentra conformada por 188 Estados Miembros. Véase, http://www.unesco.org/comnat/elsalvador/que_es.htm

³⁷ Para mayor información sobre esta cuestión, véase: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/normative-action/fundamental-principles/>

³⁸ “[...] tengo la impresión de que en la educación actual [...] hay una impresionante pérdida de tiempo y esfuerzo por el afán de meterle al niño y al adolescente informaciones pseudocientíficas que van a olvidarse casi inmediatamente, porque no van a utilizarlas ni practicarlas cuando salgan de la escuela. Pienso que la mayoría de las cosas que nos enseñan en la escuela están reñidas con la realidad de la vida (...). Al margen de lo que ha señalado Howard Gardner y otros tremendísimos pedagogos, pienso que se debe reestructurar toda la enseñanza en las primarias, secundarias y preparatorias, centrándolas en lo más importante que es: ENSEÑAR PARA LA VIDA DE HOY”. DEL RÍO GARCÍA, Eduardo (RIUS), *La reforma dizque educativa*, Grijalbo, México, 2015, pp. 114 y 115.

³⁹ “Repetidas ocasiones en el curso del libro he señalado que hay materias que NO deberían enseñarse a todos los niños, porque no les van a servir para nada. Es decir, pienso que, por ejemplo, no todos los niños deben pasarse nueve años de su vida atormentados por el álgebra, las matemáticas, la geometría razonada o la trigonometría, si cuando crezcan quieren ser pianistas, bailarinas o diseñadoras gráficas. O médicos, psicólogos o pintores. (¿De qué le sirve a un veterinario resolver los algoritmos de la raíz cuadrada elevada al cubo?) Con la química y la física ocurre lo mismo. ¿De qué le sirve a un joven que quiere ser contador público o periodista aprenderse las emisiones de alta frecuencia o el tiempo expresado en segundos durante el cual un kilogramo de materia puede entretener el impulso de un propergol con la aceleración de la gravedad? ¿O las fórmulas de los elementos, o las masas de los átomos y los postulados de Arquímedes para conseguir el cuadrado de la hipotenusa?” DEL RÍO GARCÍA, Eduardo (RIUS), *cit.*, p. 113.

⁴⁰ Véase, VARELA Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1987, p. 13.

su capítulo titulado *La Maquinaria Escolar*, estos autores intentan demostrar que la escuela primaria, en tanto forma de socialización privilegiada y de lugar de paso obligatorio para los niños y niñas de clases privilegiadas, es una institución reciente. Las instituciones dedicadas a la educación suelen clasificar a la infancia por edades o por niveles de conocimiento, a fin de constituir grupos homogéneos de estudiantes, para responder a ritmos iguales⁴¹.

En esta línea, la película documental *La Educación Prohibida* –en la que intervienen especialistas en teorías alternativas a la educación tradicional–, presenta la educación que prevalece en nuestros días más bien como un adiestramiento de todas y todos los estudiantes por igual, donde se enseñan contenidos homogéneos, que persiguen iguales resultados y donde se espera que todas y todos los estudiantes aprendan lo mismo al finalizar los ciclos educativos. Esta forma de educación tradicional expulsa a quienes no responden al grupo homogéneo y, por lo tanto, excluye a diversas personas, restringiendo su acceso al sistema educativo⁴². En efecto, compartimos que el sistema de la escuela tradicional deja fuera a muchos y muchas estudiantes; entre ellos, los pertenecientes a grupos en condición de vulnerabilidad, como las niñas y niños con discapacidad.

Esta situación de exclusión resulta absolutamente inadmisibles porque es contraria al derecho a la educación en los términos en que está reconocido en el DIDH; y también porque como ha señalado el Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Ayuda a la Infancia (en adelante, UNICEF), “la exclusión⁴³ suele

⁴¹ *Ibíd.*, p. 16.

⁴² Eulam Producciones, *La Educación Prohibida*, Dirección de Juan Vautista, Producción de Verónica Guzzo e Investigación y realización integral de German Doin. Véase: <http://www.educacionprohibida.com/pelicula/creditos/> (fecha de consulta: 2 de noviembre de 2015).

Para la preparación del documental se realizó una investigación en 8 países, que involucró a más de 90 educadores.

⁴³ La exclusión social puede ser entendida como un complejo fenómeno estructural, no natural, que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados total o parcialmente de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinadas oportunidades y derechos económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos. Véase, CASTELLS, Manuel, “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informal”, en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (eds.), Paidós, Barcelona, 1997, pp 13-54.

ser consecuencia de la invisibilidad”⁴⁴. Se trata de un fenómeno que, siendo construido socialmente, afecta a las personas no sólo en la negación o merma de sus derechos, sino en la construcción de su propia identidad⁴⁵. Por ello, la sociedad debe aprender a mirar sin prejuicios a todas las niñas y niños en condición de vulnerabilidad, incluida la infancia con discapacidad; familiarizarse con su presencia, abrazar la diversidad y fomentar su participación en el que debiera ser su *hábitat natural* de crecimiento, la escuela regular.

2. Segunda Parte. Los tres modelos de educación frente a las niñas y niños con discapacidad.

Que todas las niñas y niños reciban una educación de calidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones, en un entorno donde aprendan juntos la diversidad inherente a los seres humanos, no ha sido siempre un deseo unánimemente compartido. De hecho, en ocasiones se ha buscado intencionadamente la segregación en el ámbito educativo; cuando lo deseable, en palabras de Calderón Almendros, sería “hacer de las escuelas espacios de esperanza en los que se acompañen las diferencias, se devuelvan los lenguajes y se generen alianzas resistentes que doten de sentido educativo y social a la institución”⁴⁶.

Las escuelas respecto de las alumnas y alumnos con discapacidad no se han planteado siempre igual; se han recorrido diversos caminos y atravesado distintos procesos, no lineales, que a veces incluso se han mezclado, o en los que se han producido avances y retrocesos. Pero en líneas generales, han existido tres modelos de educación respecto de las personas con discapacidad, que en el presente trabajo se abordarán concretamente respecto de las niñas y niños con

⁴⁴ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad*, Mayo de 2013, p. 2.

⁴⁵ Véase, PARRILLA Ángeles, “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa”, en *Revista de Educación*, No. 349, mayo-agosto 2009, pp. 101-117.

⁴⁶ CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, *Conquistar las escuelas como sitios de esperanza*, Cuadernos de Pedagogía, nº 461, sección temas del mes, Wolters Kluwer, noviembre 2015.

discapacidad. Se trata del *modelo segregador* (educación especial), el *modelo integrador* (educación integradora) y el *modelo inclusivo* (educación inclusiva).

Ahora bien, profundizar en los modelos de tratamiento de la discapacidad que se corresponden con cada modelo de educación, excede el objeto de la presente investigación. Pero con el fin de mostrar la evolución del reconocimiento del derecho a la *educación inclusiva* que se analizará en los dos capítulos siguientes, se explica a continuación en qué consiste cada uno de estos tres modelos, siguiendo la propuesta de Agustina Palacios⁴⁷.

2.1. El modelo de educación segregador.

2.1.1. La concepción de la discapacidad bajo el paradigma de prescindencia. El submodelo eugenésico y el submodelo de la marginación.

Históricamente, se desarrolló primero el *modelo de prescindencia*. Sus presupuestos esenciales son: la consideración del origen religioso de la discapacidad –se entiende como un castigo divino o natural–, y la creencia de que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la comunidad, considerándolas, por lo tanto, prescindibles⁴⁸.

Este paradigma se dividió, a su vez, en dos submodelos. El primero es el *submodelo eugenésico*; ilustrativo de la antigüedad clásica, griega y romana, en el que preponderaba la perfección corporal. En términos generales, las respuestas sociales frente a las personas con discapacidad se basan en el temor y/o la

⁴⁷ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Colección CERMI, N° 36, CINCA, Madrid, 2008. También puede consultarse, AGUADO DÍAZ, Antonio León, *Historia de las deficiencias*, Colección Tesis y Praxis, Escuela Libre Editorial, Madrid, 1995; PALACIOS, Agustina y ROMANACH, Javier, *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, cit; y VV.AA., *Tratado sobre Discapacidad*, Rafael de Lorenzo García y Luis Cayo Pérez (dirs.), Fundación Luis Vives, Madrid, 2006.

⁴⁸ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit, pp. 25-66.

persecución, porque se les considera peligrosos e innecesarios para el desarrollo de la comunidad⁴⁹.

El segundo es el *submodelo de marginación*, que puede situarse en la Edad Media. Las personas con discapacidad se encontraban dentro del grupo de pobres y marginados, cuyo destino estaba marcado por la exclusión. Eran objeto de burla y debían ser cuidados por la caridad institucionalizada⁵⁰. De esta manera, las personas con discapacidad sufrían la exclusión, ya fuera por menosprecio o por miedo; y la discapacidad recibía como respuesta social el aislamiento o la segregación.

2.1.2. La concepción de la discapacidad bajo el paradigma médico-rehabilitador.

Posteriormente se desarrolló el *modelo médico-rehabilitador*. Ubicado en los comienzos del siglo XX, las características o presupuestos fundamentales del modelo que Palacios denomina *rehabilitador* son dos. En primer lugar, la discapacidad ya no se explica por razones religiosas, sino científicas. En este modelo ya no se habla de dios o el diablo, sino que se concibe a la discapacidad en términos de salud o enfermedad. En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, en la medida en que sean “rehabilitadas” o “normalizadas”.

Este modelo, igual que el de *prescindencia*, implican una concepción negativa de la discapacidad; por tanto, la pertenencia a ese colectivo como rasgo identitario, es algo no deseado. Desafortunadamente, como apunta Rafael de Asís, refiriéndose a ambos modelos, se trata de dos modelos que todavía hoy están presentes, al menos en la percepción social de la discapacidad, e incluso en sus enfoques teóricos y académicos⁵¹.

⁴⁹ *Ibíd.*, pp. 37 y 38.

⁵⁰ *Ibíd.*, pp. 54-65.

⁵¹ Véase, DE ASÍS ROIG, Rafael, “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos humanos”, en *Igualdad*,

Pues bien, el modelo *médico-rehabilitador* se sitúa como telón de fondo de la *educación especial*. Así lo explica Pérez Bello cuando traza el paralelismo que existe entre los modelos educativos y los modelos de la discapacidad, brevemente referidos. “En una primera etapa, caracterizada por la total exclusión de las personas con discapacidad de la educación, el modelo médico llevó a la creación de escuelas especiales diseñadas para atender personas según la deficiencia de que se trataba (por ejemplo: escuelas para ciegos, para sordos, etc.), completamente separadas de las escuelas regulares”⁵².

En definitiva, bajo este modelo, se concebía a la discapacidad como un “déficit” que tenía una causa orgánica, inherente a la persona; y por tanto la detección precisa del trastorno y la educación especializada –en escuelas de educación especial– eran fundamentales⁵³.

2.1.3. Alumnas y alumnos con discapacidad bajo el modelo segregador.

Bajo el *submodelo eugenésico* se practicaba el infanticidio de las niñas y niños con discapacidad. Palacios narra cómo algunos padres debían encontrarse solos frente al “problema” en los casos en los que la “anormalidad” de los hijos o hijas no se manifestaba en el momento del nacimiento, o cuando era adquirida con posterioridad. En todo caso, estas personas, debido a la obsesión de los griegos por la perfección corporal, tenían un espacio muy limitado en la sociedad⁵⁴. En el *submodelo de la marginación*, en cambio, ya no se cometía infanticidio, aunque

no discriminación y discapacidad: Una visión integradora de las realidades española y argentina, Eduardo Jiménez P. (coord.), Dykinson, Madrid, 2007, pp. 17-50.

⁵² PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*, publicado en Infojus del Sistema Argentino de Información Jurídica, 4 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://www.infojus.gob.ar/derecho-educacion-inclusiva-analisis-jurisprudencia-comite-sobre-derechos-personas-discapacidad-naciones-unidas-educacion-inclusiva-analisis-jurisprudencia-comite-sobre-derechos-personas-discapacidad-nv12569-2015-09-04/123456789-0abc-965-21ti-lpssedadevon>, pp. 230 y 231 (fecha de consulta: 18 de septiembre de 2015).

⁵³ Véase, FERNÁNDEZ AZCORRA, Concepción, PACHECO ARJONA, Patricia, TAMAYO ARJONA, Vida y ÁVILA CISNEROS, Leticia, *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, Trillas, México, 2012, p. 13.

⁵⁴ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, *cit.*, pp. 41-50.

según Palacios, los niños y niñas con discapacidad seguían muriendo por falta de la atención más básica. En estos dos submodelos, por tanto, es lógico suponer que se consideraba a las niñas y niños con discapacidad como “ineducables”, y que estaban excluidos del ámbito social de las escuelas. A la misma conclusión llega Parra Dussan al señalar que “la revisión de la historia de la discapacidad, no muestra indicios de la escolaridad de estas personas en la antigüedad, quizás en parte porque para esta época predominaba el rechazo, el abandono, el infanticidio hacia las personas ‘deficientes’”⁵⁵.

Pues bien, la *educación especial* –primer enfoque de la educación de las niñas y los niños con discapacidad– se corresponde precisamente con el *modelo médico-rehabilitador*. Persigue, básicamente, que las personas –y especialmente las niñas y niños– se “normalicen”. En definitiva, las niñas y niños con discapacidad, bajo el modelo de la *educación especial*, se conciben como enfermos; se asume que tienen “algo mal” y que una educación especial se convertirá en herramienta ineludible para su “recuperación” o “rehabilitación”⁵⁶.

En realidad, también hay toda una lógica de control, ejercida a través de la normalización, que atraviesa las instituciones educativas y los itinerarios que transitan los colectivos en desventaja⁵⁷; y así se crea una red de instituciones, programas y actuaciones de las que es extremadamente difícil escapar. Son lo que en la terminología de Foucault se llama “instituciones disciplinarias”, que conforman un determinado orden social con la utilización del castigo y la

⁵⁵ PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, en *Revista Educación y desarrollo social*, N.º. 1, 2011, p. 140, disponible en: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf> (fecha de consulta: 8 de noviembre de 2015).

⁵⁶ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit, pp. 67 y 129.

⁵⁷ Sobre esta cuestión, véase, CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, “Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida”, en *Revista de Educación*, n.º 363, enero-abril, 2014, pp. 184-209; *Íd.*, *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI, Madrid, 2014; CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio y RUIZ ROMÁN, Cristóbal, “Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability”, en *Inclusive education twenty years after Salamanca*, Florian Kiuppis y Rune Sarromaa Hausstätter (eds.), Peter Lang, Nueva York, 2015, pp. 251-260; RUIZ ROMÁN, Cristóbal, CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio y TORRES MOYA, Francisco, “Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje”, en *Cultura y Educación*, vol. 23, n.º 4, 2011, pp. 589- 599.

recompensa⁵⁸. Afortunadamente, como más adelante se verá, la escuela de los estándares y el acatamiento no es la única posible⁵⁹, y comenzarán a surgir enfoques distintos y a superarse los modelos segregadores.

2.1.4. Orígenes de la educación especial.

Ahora bien, como se adelantaba, la *educación especial* surge como una herramienta encaminada a la “rehabilitación” o “habilitación” para “funcionar” en sociedad. Cabría mencionar aquí a Pedro Ponce de León, quien en el Monasterio de San Salvador de Oña, en Burgos, enseñó a hablar a un “sordomudo”, poniendo en práctica, por primera vez, la *educación especial* a través de un método revolucionario: la “sordomudística”. Según relata Pedro Ponce de León, su desaparecido tratado, *Doctrina para los mudos-sordos*, reflejaba su novedosa y revolucionaria idea, la posibilidad de brindar educación a este tipo de personas, y un método práctico y efectivo de instrucción a través de técnicas de aprendizaje oral, lectura labial y pronunciación⁶⁰.

En todo caso, el origen de la *educación especial* tal como la entendemos ahora, podría situarse entre los siglos XVIII y XIX, y estuvo inicialmente destinada a las niñas y niños sordos, y más adelante, a aquellos etiquetados como “lelos”. Posteriormente, se expandió exitosamente gracias las *escuelas especiales* pensadas para personas con discapacidades físicas e intelectuales; y su implementación tuvo cabida a gran escala a principios del siglo XX, como consecuencia de la responsabilidad asumida en este campo por los gobiernos⁶¹.

Más concretamente, en 1828, en Francia, se abrieron las primeras escuelas de atención a “deficientes” inspiradas en los resultados de Tirad⁶². En esta misma

⁵⁸ FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires.

⁵⁹ Véase, CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, *Conquistar las escuelas como sitios de esperanza*, *cit.*

⁶⁰ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, *cit.*, p. 83.

⁶¹ *Ibid.*, p. 84.

⁶² Los trabajos de Tirad se realizaron entre 1775 y 1838; su trabajo con “deficientes”, demostró la posibilidad de enseñar y educar a los “débiles mentales”. Véase, PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, *cit.*, p. 141.

época, el Abad De L'Épée creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas, y en Alemania, Samuel Heinecke, desarrolló una metodología oral para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal⁶³. En 1829, Luis Braille creó la escritura de puntos en relieve, universalmente adoptado para la lectura y escritura de las personas ciegas, y difundido por el mundo como el *sistema Braille*⁶⁴.

La pedagogía terapéutica surgió con los resultados de las investigaciones, iniciándose una etapa de clasificación de las personas con discapacidad según la deficiencia. Esto dio pie al debate sobre a quién le correspondía encargarse de la educación de los “deficientes”, si a los médicos, o a los pedagogos. Así, a finales del siglo XIX y principios del XX, se definieron dos tendencias: una que consideraba las deficiencias, como resultado de factores adversos del organismo en diferentes etapas del desarrollo, defendida por los médicos; y otra, que planteaba que éstas podían aparecer por factores psicológicos y pedagógicos, más defendida por los profesores. Esta última, apoya la tendencia que estudia los factores contextuales que conducen a que la discapacidad se agrave o atenúe. La *pedagogía terapéutica* permaneció en diferentes escenarios educativos hasta principios del siglo XX⁶⁵.

Por su parte, la *tendencia psicométrica*⁶⁶ surgió a partir del desarrollo de la primera prueba de inteligencia de Alfred Binet, cuyos resultados clasificaban y establecían jerarquías en función de la capacidad mental⁶⁷.

⁶³ Véase, PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, *cit.*, p. 141.

⁶⁴ Consúltese Louis Braille en la *Enciclopedia Biográfica en Línea, Biografías y Vidas*, disponible en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/braille.htm> (fecha de consulta: 7 de noviembre de 2015).

⁶⁵ Véase, PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, *cit.*, p. 141.

⁶⁶ Se llamó *tendencia psicométrica* a las pruebas iniciadas en 1905 por los franceses Benet y Simón, que construyeron una escala métrica de la inteligencia aceptada internacionalmente. La escala comenzó a construirse cuando el Ministerio de Instrucción Pública en Francia inició una campaña para la educación de niños discapacitados, y requería de herramientas para hacer una detección oportuna. Véase, DOMÉNECH MIRA, José, *Aproximaciones al Enigma Humano. Reflexiones Humanistas y Científicas II*, Visión Libros, Madrid, 2012, pp. 178 y 179.

Para clarificar el contenido del término “tendencia psicométrica”, se ha acudido a un *Glosario de Términos Psicométricos y Áreas Afines*, recopilado y elaborado por Nelson Rodríguez Trujillo (Ph.D), Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Psico. Consult, junio, 1999. Disponible en: <http://www.psycoconsult.com/getattachment/a31bf150-b25a-4c13-b0b9->

En 1905 se dio paso a la atención educativa especializada, distinta y separada de la organización escolar ordinaria, surgiendo así las *escuelas especiales* para “personas con retraso mental”. Y a partir de 1917, cuando en Europa comenzó la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental, a los alumnos y alumnas que se detectaban con dificultades de aprendizaje se les clasificaba en aulas especiales, dando paso al *sistema de educación especial*⁶⁸. A pesar del gran avance que esta educación representó para su tiempo, a continuación se analizarán las razones por las que actualmente se piensa que la *educación especial* no es la vía idónea para brindar educación a las niñas y niños con discapacidad.

2.1.5. La educación especial y sus características.

Mel Ainscow ha señalado la perspectiva esencialista implicada en la *educación especial*⁶⁹; y esta idea, ha sido retomada y desarrollada por Echeita y

cf2dcb3a55e6/Glosario-de-Terminos.aspx (fecha de consulta: 6 de noviembre de 2015). En este documento, se encontraron las siguientes precisiones: Las “tendencias” proveen las representaciones de un grupo. “Psicometría” es la medición de los atributos psicológicos; en general, constituyen métodos experimentales que permiten poner de manifiesto conductas asociadas con los atributos psicológicos. A esas manifestaciones se les asignan numerales que permiten establecer el nivel relativo en que se encuentra ubicada la persona con relación al atributo. Los *test psicométricos* son uno de los métodos de la psicometría.

⁶⁷ Véase, PARRA DUSSAN Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, *cit.*, p. 141.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 141 y 142.

⁶⁹ Véase, AINSCOW, Mel, *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*, Narcea, Madrid, 2010.

“La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Nos referimos a este concepto como un constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo **qué vemos** (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), **cómo lo interpretamos** y en consecuencia **cómo actuamos al respecto**. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de creencias y teorías implícitas que tenemos sobre determinado hecho o proceso social”. ECHEITA, Gerardo y AINSCOW, Mel, *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo pendiente*, 2010, p. 2. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf (fecha de consulta: 27 de octubre de 2015).

Simón⁷⁰. A continuación, se señalan aquellas que se consideran las más importantes características de la *educación especial*:

- Se puede y debe identificar a los alumnos y alumnas que son diferentes a la mayoría. Esto implica que se asume que es posible y deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, y que ello repercutirá positivamente tanto en su educación como en la de aquellos que se consideran “normales”.
- Sólo este pequeño grupo de alumnos y alumnas requiere ayuda especial. Esto implica que los alumnos que son considerados “especiales” tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda, y si lo hay es mínimo.
- Los problemas de estos alumnos y alumnas son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales. Esto implica que si un alumno o alumna tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque él o ella tiene algo “mal”, algún “déficit” o “limitación” que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una “importación” del llamado *modelo médico*.
- Las ayudas especiales que precisan los alumnos y las alumnas especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños y niñas con idénticos problemas. Esto implica que las ayudas especiales se concentran en “escuelas especiales” o “clases especiales”. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también “especial”.
- Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse “normal”. Esto implica que una vez separados los alumnos especiales, el resto de los alumnos “normales” no van a precisar ninguna ayuda especial, y en consecuencia, no se presta ninguna ayuda adicional al profesorado y a los centros que trabajan con alumnos y alumnas “normales”.

⁷⁰ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, en *Tratado sobre Discapacidad, cit.*, pp. 1440-1490.

2.1.6. Razones por las que no se justifica la educación especial.

“¿Qué aporta hoy el adjetivo 'especial' al sustantivo educación?” Echeita, Parrilla y Carbonel responden categóricamente: “Nada positivo a nuestro entender, si atendemos a las consecuencias que esa etiqueta genera –como tantas otras–, y que no son otras que las de reforzar unas concepciones hacia la diversidad del alumnado que en nada favorecen la tarea de promover la igualdad –en este caso educativa– de aquellos sobre las que se depositan”⁷¹. Continúan señalando estos autores que el calificativo de “especial” no ha hecho sino contribuir a connotar negativamente, a estigmatizar la diferencia que supone la discapacidad, término que ya de por sí bastante hace para transmitir el prejuicio de lo carencial, de lo que no se tiene, de lo que les falta a “éstos”, a determinados alumnos, para llegar a ser “aquéllos”, esto es, alumnos “normales”⁷².

Esta concepción refuerza la idea de que las dificultades de las alumnas y alumnos son fundamentalmente internas, causadas principalmente por sus propios déficits. Desde el enfoque de este modelo, se sobrevalora el diagnóstico necesario para intervenir, y poder clasificarlo. Se genera, en consecuencia, la responsabilidad de “sacar adelante” al “alumno o alumna especial”, lo que corresponde al “profesorado especializado”; por tanto, se excluye al profesorado regular de cualquier responsabilidad al respecto⁷³.

⁷¹ ECHEITA Gerardo, PARRILLA, Ángeles y CARBONELL, Francesc, “La Educación especial a debate”, *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1, N° 1, 2011, p. 38.

⁷² En una nota al pie, los autores señalan: “No digamos cuando se usaban otros términos afines como subnormal, deficiente, disminuido (utilizados formalmente hasta no hace tanto tiempo, pero que aún permanecen en la opinión pública), o el no menos negativo pero más moderno de minusválido. Obsérvese, por otra parte, que lo que debería ser en el peor de los casos un adjetivo que acompañara a “persona, joven, niño, alumno, alumna...” termina convirtiéndose en un sustantivo (minusválido, disminuido, discapacitado, etc.). Un proceso de etiquetación negativa, por otra parte, al que tampoco escapan otros grupos de alumnas y alumnos en situaciones de desventaja o vulnerabilidad, como es el caso, por ejemplo, del alumnado cuyos padres son inmigrantes”. ECHEITA Gerardo, PARRILLA, Ángeles y CARBONELL, Francesc, “La Educación especial a debate”, *cit.*, p. 38.

⁷³ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, *cit.*, pp. 1449 y 1450.

Creemos, en cambio, que lo que se requiere es un trabajo cooperativo y coordinado de todo el equipo docente y administrativo de los centros educativos, que permita superar la práctica del “etiquetado”. Lo contrario, sólo refuerza la “segregación del alumnado” a través de entornos “especiales” (aulas, escuelas, etc.), concentrando los recursos dirigidos a esos “alumnos especiales”⁷⁴.

Se crean, así, sistemas educativos rígidos, poco, o nada flexibles. Y la flexibilidad es una condición indispensable para avanzar hacia modelos de *inclusión* que no encasillen a los niños y niñas bajo estándares iguales, ritmos unísonos, capacidades idénticas, intereses homogéneos, etc., que los segregan y los dejan “fuera” o “detrás”. La rigidez y la “homogeneización” de los alumnos y alumnas impedirá, de esta forma, la *inclusión educativa*. Y la falta de flexibilidad de los modelos de educación especial, limitará las oportunidades de los alumnos y las alumnas con discapacidad.

Entendemos, por tanto, que la *educación especial* debiera tener otro rol y otras funciones. Las *escuelas especiales*, según se han descrito aquí, deberían transformarse en verdaderas fuentes de recursos para apoyar la escolarización regular, y la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios. Es cierto que, a fin de hacer efectiva la educación en la diversidad, existen y seguirán existiendo diversos casos en los que para lograr brindar la mejor educación harán falta conocimientos, estrategias y recursos de carácter especializado. Pero es importante no equiparar la *educación especial* con las *escuelas especiales*. Lo que se pretende es la reconversión progresiva de los centros de educación especial, pero no la eliminación de los profesionales y servicios de *educación especial*, que habrán de formar parte de la red general del sistema educativo⁷⁵.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Véase, BLANCO G., Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO/Santiago, N° 48, pp. 55-72.

2.2. El modelo de educación integrador.

2.2.1. La concepción de la discapacidad bajo el paradigma médico-rehabilitador.

Como se ha explicado antes, el modelo *médico-rehabilitador* considera que las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar, siempre que sean “rehabilitadas” o “normalizadas”.

El principio de la “normalización”, surgió en 1969, proveniente de los países escandinavos. Fue sostenido, en primer lugar, por el danés Hank-Mikkelsen⁷⁶; y propugna, en esencia, la utilización de medios educativos que permitieran a las personas con discapacidad adquirir o mantener comportamientos y características cercanos a la normatividad general⁷⁷.

De esta forma, en opinión de Pérez Bello, se inició una transición dentro del propio *modelo médico de la discapacidad*, surgiendo el *enfoque educativo de la integración*. Las personas con discapacidad pasarían a ser parte de la educación regular siempre que pudieran “funcionar normalmente”, a lo sumo con “pequeñas modificaciones y apoyo”. Si no, continuarían asistiendo a *escuelas especiales*⁷⁸. En definitiva, la discapacidad en el *modelo médico-rehabilitador* se considera algo que está “mal” en la persona, y que por tanto, exige una “rehabilitación” para “normalizarse”; y esta normalización puede conseguirse, entre otros medios, a través de la *integración*⁷⁹.

Echeita y Simón señalan que desde mediados de los años ochenta en España, como en otros muchos países, se venía intentando desarrollar una

⁷⁶ Véase, GARCIA, Juan, *Educación especial e integración escolar*, disponible en: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/EDUCACI%C3%93N%20ESPECIAL%20E%20INTEGRACI%C3%93N%20ESCOLAR.pdf> (fecha de consulta: 5 de noviembre de 2015).

⁷⁷ Véase, PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, *cit.*, p. 142.

⁷⁸ Véase, PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*, *cit.*, p. 231.

⁷⁹ Véase, GARCIA, Juan, *Educación especial e integración escolar*, disponible en: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/EDUCACI%C3%93N%20ESPECIAL%20E%20INTEGRACI%C3%93N%20ESCOLAR.pdf> (fecha de consulta: 5 de noviembre de 2015).

política de “integración escolar” dirigida a los alumnos y alumnas con discapacidad⁸⁰. Por su parte, Rosa Blanco señala que la *integración educativa* de los alumnos y las alumnas con discapacidad, se inició en diferentes países en los años 60⁸¹. En el mismo sentido, Climent Giné i Giné señala que los orígenes de la integración se encuentran, por un lado, en los movimientos en favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y, por otro, en la creciente conciencia de que las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad –entre otros colectivos– suponían un empobrecimiento para su desarrollo personal y social⁸².

Uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial, fue el Informe Warnock⁸³, presentado en 1978. El Informe reafirmó el significado de “normalización”, y promovió el concepto de “necesidades

⁸⁰ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, *cit.*, p. 1459.

⁸¹ Véase, BLANCO G., Rosa, “Hacia una Escuela para todos y con todos”, *cit.*, pp. 52-72.

⁸² Véase, GINÉ I GINÉ, Climent, “Inclusión y sistema educativo”, III Congreso sobre *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca, disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf (fecha de consulta: 9 de marzo de 2015).

⁸³ El Informe lleva este nombre en honor a la presidenta del Comité que lo elaboró, Mary Warnock. El Comité de Investigación del Informe se fundó en 1974, para “estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales”. El sistema educativo, dentro del cual se formuló el Informe Warnock, había emergido como parte de un programa de reforma social más amplio al final de la Segunda Guerra Mundial. El enfoque social del Informe era evidente según el razonamiento de Warnock; el deber del Estado (representado por las autoridades locales en asuntos de educación) es identificar las “necesidades” de los niños y ofrecer la ayuda más adecuada para atenderlas, de la misma manera que es también responsabilidad estatal garantizar que sus ciudadanos no estén hambrientos, o tratarlos cuando caen enfermos. Véase, DYSON, Alan, “Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés”, *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 1, 2010, p. 73.

El Informe Warnock planteó los siguientes tipos de integración: *integración física*, cuando se crean clases de educación especial en una escuela común, pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor; *integración social*, clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares; *integración funcional*, los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común. Véase, BLANCO G., Rosa, “Hacia una Escuela para todos y con todos”, *cit.*, pp. 52-72.

educativas especiales”. Este informe contenía las propuestas para la integración social y escolar, superando el concepto de minusvalía⁸⁴.

2.2.2. Alumnas y alumnos con discapacidad bajo el modelo integrador.

Las alumnas y alumnos, con o sin discapacidad, pueden tener alguna “necesidad educativa especial” en algún momento de su vida. Por tanto, se pretendió no etiquetar ni categorizar a las alumnas y alumnos con discapacidad, optando por la denominación de “necesidades educativas especiales”, para reducir los efectos nocivos de la clasificación; y asumiendo que cada niño o niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación⁸⁵.

2.2.3. Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El informe Warnock define como *necesidades educativas especiales* (en adelante, NEE) aquellas que implican la dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializada, la dotación de un currículum especial o modificado, y una particular atención a la estructura social y el clima emocional en los que tiene lugar la educación⁸⁶. La escuela puede, en consecuencia, contribuir a incrementar los desajustes iniciales de los alumnos y alumnas, puede reducir esos mismos

⁸⁴ Véase, BASSANEZI, Irene, BAEZA, Eduardo, D’ORAZIO, Lucía, LARRAÑAGA, Malen, PELÁEZ, Laura, SAAVEDRA, Elba, *Educación Inclusiva y Vida Independiente*, Informe elaborado por los alumnos y alumnas de la Clínica Jurídica de Educación Inclusiva del Máster en Derechos Fundamentales del Instituto de Derechos Humanos, Bartolomé de las Casas, Ignacio Campoy Cervera (coord.), Universidad Carlos III de Madrid, 2015, p. 11. Disponible en: <https://clinicajuridicaidhbc.wordpress.com/materiales/estudios/>

⁸⁵ Véase, PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, *cit.*, p. 142.

⁸⁶ Véase, FERNÁNDEZ AZCORRA, Concepción, PACHECO ARJONA, Patricia, TAMAYO ARJONA, Vida y ÁVILA CISNEROS, Leticia, *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, *cit.*, p. 15.

desajustes, o puede ser el factor desencadenante de los problemas de aprendizaje o de adaptación del alumno⁸⁷.

Aunque el concepto de NEE resulta muy amplio, se indican a continuación tres de sus características esenciales⁸⁸:

- a) Son interactivas, porque surgen de la relación entre las condiciones del alumno o alumna y las características del contexto familiar y escolar.
- b) Son relativas, porque varían según las particularidades del alumno o alumna en un momento específico, las características del grupo de referencia en el que se encuentra, y la atención educativa que reciba.
- c) Tienen diferente temporalidad, pueden ser transitorias o permanentes, ya que hay alumnos que requieren ayudas y recursos sólo en un período determinado de su escolarización, mientras que otros requerirán estos apoyos en forma sostenida en el tiempo.

A nivel de la normativa internacional –de *soft law*–, las NEE se retomaron años más adelante en la *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, de 1994. A reserva de que dicho ordenamiento se analizará con detenimiento en el Capítulo 2, habría que señalar que la *Declaración de Salamanca* las definió como *[E]l conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que realizan, de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales, para satisfacer las necesidades educativas especiales y tener acceso al currículo*⁸⁹.

Cynthia Duk resaltó algunos aspectos positivos de las NEE, que no querríamos pasar por alto; según esta autora, el carácter interactivo de las NEE implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales, de corte correctivo o compensatorio, ofrecidas a los alumnos que presentan dificultades en la escuela; ya que se desplaza el foco de atención del problema del alumno individual al contexto educativo, y se pone de relieve que las decisiones

⁸⁷ Véase, DEVALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Viviana, *Una escuela en y para la diversidad. El Entramado de la Diversidad*, Aique Editorial, Buenos Aires, 2008, p. 51.

⁸⁸ Véase, FERNÁNDEZ AZCORRA, Concepción, PACHECO ARJONA, Patricia, TAMAYO ARJONA, Vida y ÁVILA CISNEROS, Leticia, *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, cit., pp. 17 y 18.

⁸⁹ Véase, MOLINA AVILÉS, Nora Elena, *Integración Escolar de Niños con Necesidades Especiales. Guía práctica para padres y maestros*, Trillas, México, p. 66.

curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje de los niños. En consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus alumnos, puede contribuir a superar, minimizar o compensar las dificultades de aprendizaje, o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, como resultado de una enseñanza inadecuada⁹⁰.

No obstante, autores como Vlachou critican el término “necesidades educativas especiales”, y sobre todo el uso que se ha venido haciendo del mismo. En su opinión, este término perpetúa las ideologías segregacionistas, ya que su creación confirma precisamente la ineficacia de un sistema educativo que ha sido construido para incluir a ciertas personas y no a otras. De este modo, la división ideológica dentro de los discursos políticos entre NEE y necesidades ordinarias, se traslada también a la división entre “niños especiales” y “niños ordinarios”, lo que refleja la falta de compromiso con la *educación inclusiva*⁹¹.

Tampoco Vlachou, Booth y Ainscow aprueban el concepto de NEE⁹². En su lugar, han propuesto el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. A través de este concepto, buscan enfatizar la perspectiva social o contextual que se debiera adoptar respecto a las dificultades de aprendizaje. Así, consideran que el término de “necesidades educativas especiales” se ha convertido en una nueva “etiqueta”, una categoría que, una vez más, clasifica a los alumnos y alumnas y desencadena con facilidad la perspectiva esencialista que tanto ha perjudicado a la educación escolar de los alumnos y alumnas con discapacidad⁹³.

⁹⁰ Véase, DUK H., Cynthia, *El enfoque de educación inclusiva*, disponible en: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf> (fecha de consulta: febrero de 2015).

⁹¹ Véase, VLACHOU, Anastasia, *Struggles for Inclusive Education. An ethnographic Study*, Open University Press, Buckingham, 1997, p. 36.

⁹² Véase, BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel, *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Manchester; trad. cast. *Íd., Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval (trads.), Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid, 2002.

⁹³ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, *cit.*, p. 1466.

Como Echeita y Simón explican, comprender la dependencia de las personas con discapacidad –y de cualquier otra persona, alumna o alumno en situación de desventaja– de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, permite apreciar la necesidad de que el entorno social que les rodea se haga accesible físicamente, se muestre respetuoso con su diferencia y se movilice a través de políticas precisas y coherentes, para prestar los apoyos que cada uno precise. De esta forma, la discapacidad se “diluye” y tan sólo se encuentran personas, sin más. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de “barreras” –sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etc.–, que dificultan en su caso el acceso al sistema educativo, la discapacidad “reaparece”.

Así, al sustituir el término de NEE por el de “barreras del aprendizaje”, la inclusión se dibuja como un proceso que implica, en lo fundamental, identificar y minimizar las barreras del aprendizaje y la participación, que puede llegar a experimentar cualquier alumno, y con ello, reconocer un modo de convertir valores como la solidaridad⁹⁴, la comunidad y la democracia, en proyectos de acción⁹⁵.

2.2.4. La educación integradora y sus características.

Integrar implica incorporar a la vida comunitaria a una persona o grupo que está siendo excluido⁹⁶; es la consecuencia del principio de normalización⁹⁷. En el ámbito educativo, existen diferentes formas de llevar a cabo esta *integración*⁹⁸.

⁹⁴ Ignacio Campoy ha puesto en valor el principio de *solidaridad* en el reconocimiento y protección de los derechos del niño. Véase, por ejemplo, CAMPOY CERVERA, Ignacio, *La fundamentación de los derechos de los niños. Modelos de reconocimiento y protección*, Colección Derechos Humanos y Filosofía del Derecho, Dykinson, Madrid, 2006, pp. 945 y 946; CAMPOY CERVERA, Ignacio, “Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños”, en *Derechos y Libertades*, núm. 6, febrero 1998.

⁹⁵ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, *cit.*, pp. 1468-1469.

⁹⁶ Véase, ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, *Las Escuelas son para Todos*, Siglo Cero, No. 27 (2), 1996, pp. 25-34.

⁹⁷ Véase, BLANCO G., Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, *cit.*, pp. 55-72.

⁹⁸ “Las diferencias entre países, regiones, localidades, e incluso de un centro a otro de una misma localidad pueden ser abismales”. VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, *De la Segregación a la Inclusión Escolar*, Avilés, 23 de octubre de 2003, disponible en:

Ahora bien, una de las razones por las que surge la *integración educativa* es el fracaso de las *escuelas especiales*; en efecto, estas instituciones no consiguieron formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad⁹⁹. Lo cual no es extraño, teniendo en cuenta que lo que hacen es precisamente segregar y aislar a las personas desde la infancia.

En consecuencia, el propósito de la integración se ha centrado sobre todo en transformar la *educación especial*, y no en modificar los patrones culturales y las prácticas de las escuelas comunes, para conseguir que respondan de manera eficaz a la diversidad del alumnado, y que eliminen las conductas discriminatorias que tienen lugar en su interior. En términos generales, en las *escuelas integradoras* se ha transferido el modelo de atención propio de la *educación especial* a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de los alumnos con necesidades especiales (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.), que en modificar los factores del entorno educativo y de la propia enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje¹⁰⁰.

Pues bien, entre las características comunes de las *escuelas integradoras* se encuentran:

- El concepto de “necesidades educativas especiales” derivado del informe Wanock substituye a las “minusvalías” o a los “déficits” del alumnado con discapacidad.
- El alumno o alumna con discapacidad debe integrarse al entorno escolar pre-establecido.
- Persiste la visión individual de las dificultades de aprendizaje, que se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, su deficiencia, etc.).
- Muchos profesores y profesoras de las escuelas regulares siguen considerando que no están preparados para atender a alumnos y alumnas

<https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf> (fecha de consulta: 28 de enero de 2015).

⁹⁹ Véase, BLANCO G., Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, *cit.*, pp. 55-72.

¹⁰⁰ Véase, BLANCO G., Rosa, “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, en *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Nº 3, 2006.

con discapacidad, porque prevalece aún la concepción de que aprenden de forma distinta, y que por lo tanto requieren metodologías que sólo dominan los especialistas.

2.2.5. Razones por las que no se justifica la *educación integradora*.

La integración supuso un avance notable en ciertos valores y principios, según los cuales todas las personas tienen el derecho a un servicio educativo normalizado, sensible y atento a sus necesidades personales, con apoyos y servicios dentro de los centros ordinarios, para hacerlos acogedores de estudiantes diferentes. Entonces, ¿dónde surgieron las fracturas? La cultura reformista integradora derivó, salvo excepciones, en tolerancia y, como mucho, en *asimilación*, sin lograr construir ni sostener centros, aulas y profesores incluyentes. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustantivamente: son relegadas, en el mejor de los casos, a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales¹⁰¹. En definitiva, a pesar de los aspectos positivos de la *educación integradora*, existen razones por las que entendemos que no está justificada.

En primer lugar, porque persiste la perspectiva “esencialista” a la hora de entender las dificultades de aprendizaje de los alumnos; es decir, todavía se atribuyen a causas inherentes a ellos. También se mantienen las etiquetas; por ejemplo, “alumnos de integración” o “centros de integración”, lo que genera expectativas y prejuicios por parte de los profesores, los compañeros, las familias, y peor aún, los propios alumnos.

En segundo lugar, la “delegación de responsabilidad” en los especialistas sigue siendo la dinámica que impregna la relación entre el profesorado tutor y los profesionales que se han incorporado a los centros para colaborar y cooperar en él. Cuando en realidad, lo que se requiere es el trabajo comprometido y cooperativo de todo el centro educativo; especialmente cuando comparten aula los

¹⁰¹ Véase, ESCUDERO, Juan M. y MARTÍNEZ, Begoña, “Educación Inclusiva y Cambio Escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55, 2011, pp. 85-105.

profesores, debiera existir una igualdad de estatus, genuina colaboración y complementariedad. ¿Por qué si se incorpora a los alumnos y alumnas con discapacidad, no se incluye también a profesoras y profesores con esta condición? Es necesario replantearnos las aulas, “un jardín secreto inescrutable a propios y extraños¹⁰²”, según Echeita, como auténticos jardines comunitarios.

En tercer lugar, el empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades que se esconde detrás de determinadas “adaptaciones curriculares”; en ocasiones, esto genera que las alumnas y alumnos con discapacidad sigan un currículum paralelo al del resto del alumnado.

En cuarto lugar, el mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros, sobre la base de “por cada tantos alumnos con necesidades educativas especiales, tales recursos”, que ha reforzado la pervivencia de etiquetas y el condicionamiento de las expectativas.

Desafortunadamente, muy pocos centros de *educación especial* han convertido sus recursos, experiencia y profesionalidad en estructuras de apoyo a los centros ordinarios, construyendo una red de colaboración y trabajo conjunto.

La *integración* implica incluir a los niños y niñas con discapacidad en un marco preexistente de normas. Pero esto no se puede considerar *inclusión*, pues ésta sólo es posible cuando el diseño y la administración de las escuelas permiten que todos los niños y las niñas participen juntos de una educación de calidad, incluidas las mismas oportunidades de recreación. Esto supondría proporcionar a los estudiantes con discapacidad facilidades tales como el acceso a las distintas formas y medios de participación y comunicación, y la adaptación de los planes de estudios con miras a que gocen de las mismas oportunidades para aprender a interactuar. No basta con un proceso de integración a medias. No basta con una simple integración física de las alumnas y alumnos con discapacidad, que los mantenga como “los otros”, los que deben acomodarse a los valores, normas y al

¹⁰² ECHEITA, Gerardo, “Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento”, en *Buenas Prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*, Isabel Macarulla y Margarida Saiz (coords.), GRAO, Barcelona, febrero de 2009, p. 53.

currículo preestablecido para “los normales”¹⁰³. No se trata de hacer una “asimilación” de estas personas al sistema preestablecido.

En opinión de Arnaiz, sacar a las niñas y niños con discapacidad de sus aulas regulares, implica el mensaje de que “si eres distinto debes marcharte”, y puede hacer que el sentimiento de seguridad en el aula que tiene el niño, se tambalee. En efecto, sacar a los niños y niñas con discapacidad del aula para que puedan satisfacer sus necesidades especiales, dificulta la transición hacia una educación multicultural, y una respuesta positiva ante las diferencias. El ir y venir de estos niños y niñas interrumpe el discurrir de la clase y dificulta la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesionado. Y en último término, pone en entredicho la capacidad (y la responsabilidad) de los profesores para enseñar a un grupo diverso¹⁰⁴.

Lo que hace falta es un cambio radical y profundo de la educación, para que sea posible una escolarización que aúne calidad y equidad, sin exclusiones de ningún tipo¹⁰⁵. Y esta transformación de la educación debe partir, precisamente, de una nueva concepción de la discapacidad, porque no existe mejor remedio que la propia vivencia de la diversidad, en ambientes inclusivos, desde la más tierna infancia.

2.3. El modelo de educación inclusiva.

2.3.1. La concepción de la discapacidad bajo el paradigma social de la discapacidad y de los derechos humanos.

Los presupuestos fundamentales del *modelo social de la discapacidad*, son dos. En primer lugar, se asume que las causas que originan la discapacidad no

¹⁰³ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, *cit.*, p. 1461.

¹⁰⁴ Véase, ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, *Las Escuelas son para Todos*, *cit.*, pp. 25-34.

¹⁰⁵ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social”, *cit.*, p. 1461.

son religiosas ni científicas, sino preponderantemente sociales¹⁰⁶; y que las barreras físicas, actitudinales y comunicacionales son las causantes de la exclusión de las personas con discapacidad¹⁰⁷. En segundo lugar, se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad – utilidad para la comunidad–, o que, al menos, contribuirán en la misma medida que el resto de personas, sin discapacidad¹⁰⁸. Por lo tanto, este modelo busca rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades¹⁰⁹. Más aún, el *modelo social* implica entender la cuestión de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos.

Históricamente este nuevo paradigma tiene su origen en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX; especialmente en Estados Unidos, Gran Bretaña, los países escandinavos, y más recientemente en España, donde surgen diversos movimientos sociales de los colectivos “desfavorecidos”. Entre estos, personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian su situación de marginación y piden el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos y ciudadanas en situación de igualdad. En el caso de las personas con discapacidad, surge en Estados Unidos el denominado *Independent Living Movement* (Movimiento de Vida Independiente) y otros grupos de similares características en otros países. Estos movimientos son promovidos por las propias personas con discapacidad y sus familias, que rechazan la vida en instituciones apartadas, y ser sometidas a programas de rehabilitación, sin tener control sobre sus vidas. No desean seguir siendo “oprimidas” y reclaman sus derechos, y recuperar el control de sus vidas¹¹⁰.

¹⁰⁶ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., pp. 103 y 104.

¹⁰⁷ Véase, PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*, cit., p. 230.

¹⁰⁸ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 104.

¹⁰⁹ *Ibid.*, pp. 104 y 105.

¹¹⁰ Véase, BARNES, Colin, “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad actual”, en *Discapacidad y sociedad*, Len Barton (comp.), Ediciones Morata, Madrid, 1998, pp. 59-76.

En este contexto de emancipación, los derechos humanos se erigen en argumentos para colocar “al discapacitado” dentro de la comunidad, como un actor social. Se plantea que el problema de la discapacidad no está en el individuo, sino en la sociedad que lo acoge o lo rechaza.

Las primeras tentativas de abordar la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos, se produjeron en Inglaterra en la década de 1970, a raíz de que un grupo de activistas con discapacidad denunciaron su situación de marginación y reclamaron el reconocimiento de sus derechos civiles en condiciones de igualdad. Se propusieron entonces los Principios Fundamentales de la Discapacidad¹¹¹; y posteriormente, Mike Oliver los presentó bajo la denominación de *modelo social de la discapacidad*¹¹².

Pérez Bello pone de manifiesto cómo el modelo de la *educación inclusiva* viene a concordar con el *modelo social de la discapacidad*. En el modelo social, la discapacidad deja de ser entendida como una “anormalidad del sujeto”, y comienza a ser contemplada más bien con una “anormalidad de la sociedad”¹¹³, y concebida desde la perspectiva de los derechos.

El modelo de los derechos se fundamenta en la dignidad intrínseca del ser humano; en palabras de Ignacio Campoy, “el fundamento último de los derechos fundamentales está en ese respeto, reconocimiento y protección del diseño por la persona de sus propios planes de vida y de la actuación de ésta conforme a su voluntad para su efectiva consecución”¹¹⁴. Y el fin último desde la perspectiva de los derechos, es construir sociedades que sean auténticamente inclusivas, sociedades que valoren la diferencia y respeten la dignidad, la igualdad de todos los seres humanos con independencia de sus diferencias y discapacidades¹¹⁵.

¹¹¹ Véase, VICTORIA MALDONADO, Jorge A., “Hacia un Modelo de Atención a la Discapacidad basado en los Derechos Humanos”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva serie, Año XLVI, Núm. 138, septiembre-diciembre de 2013, p. 1098.

¹¹² Véase, OLIVER, Mike, “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en *Discapacidad y sociedad*, *cit.*, pp. 34-58.

¹¹³ Véase, DE ASÍS ROIG, Rafael, “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos humanos”, *cit.*, pp. 17-50.

¹¹⁴ CAMPOY CERVERA, Ignacio, “Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos”, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, tomo XXI, 2004, pp. 143-166.

¹¹⁵ Véase, VV.AA., *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*,

Desde este enfoque, por tanto, se reconoce a las personas con discapacidad como titulares plenos de derechos; así como la necesidad de redefinir los derechos, dotarlos de contenido material, hacerlos vinculantes, visibles y exigibles, y prever mecanismos de protección sencillos y expeditos que garanticen su efectividad¹¹⁶. Éste es, precisamente, el sentido de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que como señala Campoy, va más allá del *modelo social de la discapacidad*, apuntando la construcción de un *modelo de los derechos humanos*, que debe ser válido también para los niños y niñas¹¹⁷.

2.3.2. Alumnas y alumnos con discapacidad bajo el modelo de educación inclusiva.

La sensibilidad social surgida de los movimientos de vida independiente y la presión de los padres, asociaciones y movimientos sociales que reclaman los derechos civiles de las minorías, comenzaron a cuestionar que las alumnas y alumnos con discapacidad, entre otros, no gozaran del derecho a la educación en iguales condiciones que el resto del alumnado. No se trata simplemente de que las alumnas y los alumnos accedan a las *escuelas regulares*, sino ¿en qué condiciones se encuentran? ¿se sienten acogidos y valorados? ¿participan activamente? ¿se les escucha? ¿se les respeta y reconoce la diversidad de sus necesidades y características?¹¹⁸ El *modelo social* aboga porque los niños y niñas con discapacidad tengan acceso a las mismas oportunidades de desarrollo que los demás. Esto incluye, evidentemente, la educación; pero comprende también las

Gerard Quinn y Theresia Degener (eds.), Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 2002, pp. 11-18.

¹¹⁶ Véase, VICTORIA MALDONADO, Jorge A., "Hacia un Modelo de Atención a la Discapacidad basado en los Derechos Humanos", *cit.*, p. 1094.

¹¹⁷ Véase, CAMPOY CERVERA, Ignacio, *La Construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad*, en prensa.

¹¹⁸ Véase, ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, "La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social", *cit.*, p. 1462.

actividades de ocio, juegos, deportes, etc., que deben poder ser aprovechadas por las niñas y niños con discapacidad, en igualdad de condiciones que el resto¹¹⁹.

Lo que se pretende desde esta nueva concepción, es que en los casos en que se exista una discapacidad ésta se atienda por el profesor o profesora de la clase regular, y con el currículum generalizado –aunque ajustado para ese alumno o alumna según sus requerimientos particulares–, a fin de facilitar su proceso de desarrollo¹²⁰.

Las alumnas y alumnos con discapacidad, en el marco de la *educación inclusiva*, deben poder ejercer su derecho a la participación a través de los medios de comunicación que precisen¹²¹, sin que se restrinjan sus lenguajes¹²², y favoreciendo que se expresen de la forma más autónomamente posible.

En definitiva, dado que el principal objetivo de este paradigma es rescatar las capacidades, en lugar de acentuar las discapacidades, las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y la educación debe ser *inclusiva*, adaptándose a las necesidades de todos y todas.

2.3.3. La educación inclusiva y sus características.

El enfoque de la *educación inclusiva* surge en respuesta a los otros dos modelos que se consideran discriminatorios. Existen distintas nociones de *inclusión*. En el presente trabajo se hará referencia sólo a aquellas que compartimos, y se explicarán siguiendo el orden cronológico de su aparición.

¹¹⁹ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., pp. 128.

¹²⁰ Véase, ALBERICIO HUERTA, Juan José, *Educación en la diversidad*, Bruño, Madrid, 1991, p. 13.

¹²¹ La CDPD, recoge en su artículo 2 que *la comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.*

¹²² Según el artículo 2 de la CDPD, se entenderá por “lenguaje” *tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.*

En 1998, Booth planteó que la noción de *inclusión* debía incorporar los conceptos de *comunidad* y *participación*, y añadió a ellos dos dimensiones nuevas, que matizan y otorgan a cada concepto su sentido específico. Estas dos dimensiones son el carácter de *proceso* –no de *estado*– atribuido a la *inclusión*, y la conexión de la *inclusión* con los procesos de *exclusión*. Así, la *educación inclusiva* supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas “normales”. La *inclusión* significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc. En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades “especiales” de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos¹²³.

También Tony Booth y Mel Ainscow definieron la *inclusión* como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Por lo tanto, para ellos la *inclusión* implica que los centros han de realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos¹²⁴.

En opinión de Ainscow y Miles, los principios de la *educación inclusiva* son los siguientes:

- El proceso por el cual la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye.
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en

¹²³ Véase, PARRILLA LATAS, Ángeles, “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, en *Revista de Educación*, Núm. 327, 2002, pp. 17 y 18.

¹²⁴ Véase, BOOTH, T. y AINSCOW, M., *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, versión en castellano UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

su localidad (es importante asistir a escuelas del propio vecindario, lo cual ayuda a la cohesión de la convivencia social).

- La presencia, la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones “exclusionistas”, no sólo de los “disminuidos” o de los que se cataloga como “alumnos con necesidades educativas especiales”¹²⁵.

De lo anterior se concluye que para Ainscow y Miles la *educación inclusiva* implica que todas y todos los niños asistan a las mismas escuelas, y se centra en la presencia, la participación y los resultados de las mismas. La inclusión y la exclusión se encuentran vinculadas de tal forma, que la inclusión implica la lucha contra la exclusión. Finalmente, la *inclusión* se asume como un proceso en constante mejoría, y por tanto, inacabado.

En el año 2006, Ainscow y Booth, junto a Dyson, reconstruyeron la definición de *inclusión educativa*, señalando que se trata de “[...] un **proceso** de mejora e innovación educativa sistemática, para tratar de promover en los centros escolares **la presencia, el aprendizaje y la participación** de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible **detectar, eliminar o minimizar las barreras** de distinto tipo que limitan dicho proceso”¹²⁶.

En esta definición los autores contemplan tres variables relevantes para la vida escolar de cualquier estudiante: la presencia, la participación y el rendimiento en el aprendizaje.

Según el criterio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, se puede entender que “**Presencia** se refiere a dónde son escolarizados los alumnos pues, sin ser lo definitorio, los lugares son importantes, dado que parece difícil que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana, en la distancia,

¹²⁵ Véase, AINSCOW, Mel y MILES, Susie, “Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?”, en *Perspectivas-Dossier: Educación Inclusiva*, Vol. XXXVIII, Núm. 145, 2008, pp. 23 y 24.

¹²⁶ AINSCOW, Mel, BOOTH, Tony y DYSON, Alain, *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, Londres, 2006. El énfasis es propio.

esto es, en centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad.

Por **aprendizaje** se debe entender que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que todos los alumnos, incluidos aquellos más vulnerables a la exclusión (alumnos con discapacidad, por ejemplo), la marginación o el fracaso escolar (no alcancen los estándares de evaluación requeridos al finalizar la educación obligatoria), tengan el mejor **rendimiento escolar** posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con ‘lo básico’ o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos.

La **participación** se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (autoestima) y social de todas y todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, marginación o aislamiento social”¹²⁷.

La *inclusión* precisa la identificación y la eliminación de barreras. En efecto, para conseguir su eliminación es esencial, primero, detectar y evaluar el tipo de barreras que existen, a quiénes afectan y en qué situaciones.

Actualmente, existen guías para orientar la reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como “barreras”. Guías que son, al mismo tiempo, un recordatorio de las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores del proceso de *inclusión educativa*¹²⁸. En esta línea, el *Índice para la inclusión (Index for inclusion)*¹²⁹ de

¹²⁷ Curso del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, formación en Red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012. Véase, “Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad”, en *Módulo 1: El dilema de las diferencias. La inclusión educativa*, disponible en: <http://www.ite.educacion.es> (fecha de consulta: abril de 2015). El énfasis es propio.

¹²⁸ Véase, ECHEITA Gerardo y AINSCOW, Mel, *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo pendiente*, 2010, p. 5, disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECLAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf (fecha de consulta: 27 de octubre de 2015).

¹²⁹ Véase, BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel, *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Manchester; trad. cast. *Íd., Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval (trads.), Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid, 2002. Véase, asimismo, SANDOVAL,

Booth y Ainscow, es de los más difundidos; así como el proyecto *Inclusiva*, de Cynthia Duk¹³⁰, y la *Guía para buenas prácticas de educación inclusiva*, del Bristol City¹³¹, entre los principales ejemplos.

Paralelamente, desde distintos ámbitos de NNUU han ido surgiendo definiciones sobre *educación inclusiva*. El Comité de los Derechos del Niño la ha definido como *un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos y alumnas, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje, y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos*¹³².

Por su parte, la UNESCO la define como un camino en el que se acoge y apoya la diversidad de todos los alumnos. “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una

M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C. y ECHEITA, G., “Index for Inclusion. Una Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva”, en *Contextos educativos*, N.º. 5, 2002, pp. 227-238; ECHEITA, Gerardo y SANDOVAL, Marta, *Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva*, 2007. Existe también una versión del Índice pensada y adaptada específicamente para la etapa de la Educación Infantil.

¹³⁰ Véase, DUK, Cynthia, *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*, Fundación HINENI, Santiago de Chile, 2008.

¹³¹ Véase, BRISTOL CITY COUNCIL, *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*, 2003, disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECI%20AS,/Index_para_la_inclusion_.Bristol_City.pdf (fecha de consulta: 15 de mayo de 2015).

¹³² Comité de los Derechos del Niño, Observación General No. 9, *Los Derechos de los Niños con Discapacidad*, Documento CRC/C/GC/9, de 27 de febrero de 2007, párrafo 67. Esta Observación será objeto de análisis detallado en los siguientes capítulos.

perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”¹³³.

Es importante hacer énfasis en que hablar de *educación inclusiva* es hablar de la educación de todas y todos los alumnos, con atención especial a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (por diversidad racial o étnica, clase social, religión, género u orientación sexual, entre otras), y entre estos, por supuesto, las alumnas y alumnos que tengan alguna o varias discapacidades; en este sentido, se hace indispensable la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos¹³⁴. Cuando la educación no sirve más que para educar a unos pocos (a los que no molestan, no cuestionan las escuelas ni el estilo de enseñanza, no hacen demandas específicas, los que funcionan según las normas de la mayoría), la educación resulta cuestionable. La educación fracasa si no da respuesta a cada alumno y alumna sin lesionarlo, ni marginarlo en su respuesta¹³⁵.

Esto se encuentra íntimamente relacionado con el principio de *accesibilidad* universal, que requiere que todos los productos, entornos, procesos, bienes y servicios, cumplan con los requisitos necesarios para poder ser utilizados por todas las personas de la forma más autónoma y natural posible. La escuela debe superar la idea de alumno o alumna “estándar”, para dirigirse realmente a cada uno con sus particularidades específicas. En este sentido, los conceptos de “ajuste razonable”, “accesibilidad” y “diseño universal”, resultan de vital importancia para

¹³³ UNESCO, *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2005, p. 14.

¹³⁴ Véase, ECHEITA, Gerardo y AINSOW, Mel, *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo pendiente*, 2010, disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECLAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainsow%20y%20Echeita.pdf (fecha de consulta: 27 de octubre de 2015).

¹³⁵ Véase, PARRILLAS LATAS, Ángeles, *La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo*, Educar 21, 1997, pp. 39-65.

que la *educación inclusiva* consiga alcanzar a todo el alumnado en su diversidad¹³⁶.

Pues bien, se destacan a continuación algunas de las características concretas de la *educación inclusiva*. Dentro del aula regular y en todo el entorno educativo, el alumno o alumna con discapacidad debe recibir los apoyos necesarios para su aprendizaje, participación y socialización¹³⁷. No se le debe excluir de ninguna actividad, ni enseñanza curricular ni extracurricular (como campamentos, convivencias, fiestas, etc.). Las alumnas y los alumnos en condición de vulnerabilidad, concretamente los que presentan alguna discapacidad, deben tener voz y participar activamente en las decisiones de la comunidad educativa. Deben estar empoderados, no sólo porque tienen derecho a ello, sino también porque es una estrategia eficaz para la mejora escolar¹³⁸. Asimismo, se debe fomentar el aprendizaje cooperativo entre todos los alumnos y alumnas.

La *inclusión educativa* es un proceso de mejoría constante, y en esa medida, debe promover la reflexión conjunta de todas y todos los integrantes de la comunidad educativa, y la evaluación continua y permanente. Ello exige superar cualquier obsesión por la eficacia competitiva en los resultados –aunque ciertamente también son importantes–, valorando con esmero los procesos y la calidad de la vida escolar¹³⁹.

La *educación inclusiva* implica poner en valor la diversidad; y por tanto, enfrentar los miedos y las dudas, y superar aquellas ideas que segregan y etiquetan. Para ello, es fundamental contrastar los temores con la realidad, y combatir el desconocimiento y los prejuicios¹⁴⁰.

¹³⁶ Estos conceptos serán analizados en el Capítulo 3, al abordar lo relativo a la CDPD.

¹³⁷ “Apoyo es toda actividad que aumenta la capacidad de un centro para atender a la diversidad de su alumnado”. Véase, *Índice para la inclusión*, 2002.

¹³⁸ Véase, ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, “Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo, ‘Voz y Quebranto’”, en *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, diciembre de 2012.

¹³⁹ Véase, ESCUDERO, Juan M. y MARTÍNEZ, Begoña, “Educación Inclusiva y Cambio Escolar”, *cit.*, pp. 85-105.

¹⁴⁰ Véase, SAIZ, Margarida, “El modelo educativo que queremos”, en *Buenas Prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*, *cit.*, pp. 21 y 22.

Otra condición de las *escuelas inclusivas* es que los equipos directivos y el claustro de profesores en su totalidad, se preparen, informen y capaciten adecuadamente para incorporar a las alumnas y alumnos con discapacidad, mediante una planeación oportuna¹⁴¹. En esa medida, el trabajo en equipo es un requisito indispensable de la *educación inclusiva*. No se puede mantener a los profesores de *educación especial*, ni a las distintas unidades de apoyo a la misma, cualquiera que sea su denominación, como las únicas responsables frente a la diversidad, sino que ello compete a todo el claustro del centro.

También habilitar espacios de intercambio que permitan aprender de las experiencias positivas de otros centros educativos comprometidos con la diversidad, debe ser un elemento distintivo de las *escuelas inclusivas*. Como señala Margarida Saiz, el intercambio entre iguales ayuda a neutralizar determinados miedos y a crear expectativas positivas, identificando la inclusión escolar de los alumnos y alumnas con discapacidad como una oportunidad para crecer profesional y organizativamente, y no como una amenaza¹⁴². Diversos autores –como Ainscow, Arnaiz y Echeita– han planteado la necesidad de crear en torno al profesorado y los centros escolares, una red de apoyo, confianza y seguridad; de forma tal que si hay fallos, problemas o conflictos, éstos no traigan consigo reproches, descalificaciones o involución de los proyectos en marcha¹⁴³.

Una característica más de las *escuelas inclusivas* es la disposición de apoyo y asesoramiento; bien por parte de los demás profesores de educación regular con experiencias previas con alumnas y alumnos con discapacidad, de los profesores especialistas o incluso de organizaciones y profesionales externos que cuenten con experiencia en este campo, así como de los padres, madres, voluntarios, y de los propios niños y niñas. Especial mención merecen los profesionales de los centros de *educación especial* reconvertidos en centros de

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 22.

¹⁴² *Ibid.*, pp. 23 y 24.

¹⁴³ Véase, AINSCOW, Mel, *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Narcea, Madrid, 1999; ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, *Educación inclusiva. Una escuela para todos*, Alibe, Málaga, 2003; ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos”, en *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, Nº 2, 2004, disponible en: www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf (fecha de consulta: febrero de 2015).

recursos destinados, precisamente, a apoyar a los centros regulares para lograr una verdadera inclusión¹⁴⁴.

Otra herramienta imprescindible para avanzar hacia un *sistema educativo inclusivo* es la formación permanente en estrategias pedagógicas de atención educativa a la diversidad. Los estudiantes de magisterio deben recibir preparación que los habilite frente a la diversidad y la valoración de la misma. En el mismo sentido, quienes ya son profesionales de la educación deben recibir una formación actualizada que incluya la *perspectiva de la discapacidad* de forma transversal.

En último término, la dirección de los centros educativos debe transmitir la orientación hacia la inclusión y la flexibilización a toda la comunidad. La *perspectiva de la discapacidad* debe ser transversal a la cultura, política y prácticas de la escuela.

2.3.4. Razones por las que está justificada la educación inclusiva.

Desde el *modelo social de la discapacidad* se reconoce que la *educación inclusiva* no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio, una auténtica transformación, en la concepción de la escuela, en la “ética de la escuela”, según la terminología propuesta por A. Palacios¹⁴⁵. En este sentido, todas y todos los integrantes del entorno educativo han de comprometerse con un cambio de conciencia que abrace la diversidad.

La *escuela inclusiva* ofrece múltiples beneficios para todas y todos los que la integran. Por ejemplo, Arnaiz señala que una ventaja es que todos se benefician de que las *escuelas inclusivas* se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo y cuidado para todas y todos los estudiantes, más que en seleccionar categorías de estudiantes. Esto se traduce en que todos los niños y niñas se benefician cuando en su propia escuela, y en las de su alrededor, se desarrolla un

¹⁴⁴ Véase, SAIZ, Margarida, “El modelo educativo que queremos”, *cit.*, pp. 24 y 25.

¹⁴⁵ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, *cit.*, p. 132.

sentido de comunidad; es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro del centro¹⁴⁶. Intrínsecamente conectado con lo anterior, la *educación inclusiva* implica una visión diferente de la educación común, porque se basa en la heterogeneidad y no en la homogeneidad de un “alumno medio” que en realidad no existe. En este sentido, la diversidad está dentro de lo “normal”.

Otra ventaja es que todos los recursos y esfuerzos del personal del centro pueden ser usados para asesorar necesidades instructivas, adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a los estudiantes. En el *modelo de integración* los niños con discapacidades pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo apoyo. En las *escuelas inclusivas*, ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma, y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor¹⁴⁷.

La *educación inclusiva* pone en práctica enfoques metodológicos que facilitan la diversificación y la flexibilidad de la enseñanza. Para dar respuesta a la diversidad, se rompen los esquemas tradicionales en los que se buscaba que todas y todos los niños hicieran exactamente lo mismo, en los mismos tiempos, de la misma forma y con los mismos recursos. En la *educación inclusiva*, el reto es flexibilizar los procesos para responder a lo que cada alumno o alumna requiere, sin pretender ajustarse a esquemas rígidos.

La flexibilidad también permea la evaluación y la promoción de cursos; así, en la *educación inclusiva* la finalidad de la evaluación no es clasificar o etiquetar, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que se precisan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de desarrollo social y personal¹⁴⁸.

Por lo tanto, hablar de *educación inclusiva* desde la perspectiva de los derechos no es sólo un paso retórico; implica un cambio sustantivo. Mientras que en la *Declaración de Salamanca* de 1994, la *inclusión educativa* era sólo un *principio* o criterio orientativo, moralmente importante, pero que no

¹⁴⁶ Véase, ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, *Las Escuelas son para Todos*, pp. 25-34.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ Véase, BLANCO G., Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, *cit.*, pp. 55-72.

necesariamente comprometía a sus destinatarios, a partir de la CDPD queda establecido –concretamente en su artículo 24– que la *educación inclusiva* es un *derecho positivo* que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo, en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio.

La *educación inclusiva* aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. Una de las señas de identidad de la *educación inclusiva* es, precisamente, el acceso a escuelas más plurales, que son el fundamento de una sociedad democrática. La escuela tiene un papel fundamental para evitar que las diferencias de origen de los alumnos y alumnas se conviertan en desigualdades educativas, y por esa misma vía, en desigualdades sociales. Por tanto, avanzar hacia una mayor equidad en la educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades¹⁴⁹; proporcionando a cada quien lo que necesita, en función de sus características y necesidades individuales.

La *educación inclusiva* también constituye una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, físicas, de género o de orientación sexual, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente también se reproducen al interior de las escuelas. En este sentido, las *escuelas inclusivas* constituyen un marco más favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación de todos. Son escuelas que buscan una educación más

¹⁴⁹ El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. Véase, BLANCO G., Rosa, “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, *cit.*

“Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad. Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos. Es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad”. BLANCO G., Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, *cit.*, pp. 55-72.

personalizada, dando respuesta a la diversidad del alumnado, fomentando la solidaridad, y empoderando a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Aunque es importante reconocer que el ámbito de la *educación inclusiva* todavía plantea incertidumbres, contradicciones y dudas. De Lorenzo ha señalado, por ejemplo, que la *educación especial* seguirá siendo necesaria en algunos casos, pero que “su papel se transformaría para convertirse en entornos especializados para quienes tengan desventajas graves y profundas”¹⁵⁰. Como explican Echeita y Ainscow, algunas organizaciones de personas con discapacidad, bien porque aprecian las dificultades del proceso o bien por convicción, continúan exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados¹⁵¹. En este sentido, la incorporación de pequeñas unidades especializadas en los centros educativos ordinarios constituye para algunos la manera idónea de ofrecer conocimientos, equipos y apoyo especializados a grupos particulares de niños y niñas, cuyas necesidades son difíciles de satisfacer en las aulas ordinarias o regulares¹⁵².

En todo caso, está claro que la *educación inclusiva* constituye un derecho positivo, consagrado expresamente en el artículo 24 de la CDPD, y que éste deberá garantizarse plenamente por los Estados Partes, sin excepción. Tampoco hay duda de que cualquier alumno o alumna con discapacidad, sin importar su gravedad, debe poder recibir *educación inclusiva*; porque desde la perspectiva de

¹⁵⁰ DE LORENZO GARCÍA, Rafael, *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y discapacidad*, Fundación ONCE, Ediciones del Umbral, Madrid, 2003, pp. 113-116.

¹⁵¹ Agustina Palacios desarrolla en su obra el debate que sostuvieron diversas organizaciones en los trabajos preparatorios de la elaboración de la CDPD, respecto de la disyuntiva entre *educación especial* y *educación inclusiva*. Y en último término, se estableció que la elección entre uno u otro modelo correspondía en todo caso a las personas con discapacidad, y no a los Estados. Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, *cit.*, pp. 381-401.

¹⁵² Véase, ECHEITA Gerardo y AINSCOW, Mel, *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo pendiente*, 2010, disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENEIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf (fecha de consulta: 27 de octubre de 2015).

los derechos humanos, el modelo de educación que mejor responde al interés superior del niño es precisamente el *modelo de educación inclusiva*.

Tradicionalmente, algunos colectivos han preferido acudir a entornos distintos a la *educación regular*, como los padres de los niños y niñas ciegos, sordos y sordociegos, o de los niños y niñas con discapacidad psicosocial o múltiple discapacidad severa, que en la práctica, han tenido que recurrir a *escuelas especiales*. Sin embargo, lo ideal sería que también estos colectivos tuvieran la posibilidad de acceder a las *escuelas regulares*, con los apoyos necesarios para alcanzar su máximo desarrollo personal, académico y social. En todo caso, nunca se les debería excluir de estos entornos en contra de su voluntad, ni por decisión de los Estados; cualquier exclusión de este tipo, debería denunciarse ante las instancias judiciales correspondientes.

Porque como señala Giné i Giné, la *inclusión* no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la *inclusión* es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad¹⁵³. Todas las alumnas y alumnos en situación de vulnerabilidad, y no sólo los que tienen alguna discapacidad, deben tener a su disposición recursos flexibles y variados que les garanticen su derecho a la educación, y no quedar segregados en escuelas, ni aulas especiales.

Coincidimos con Carlos Lema en el sentido de que una historia de exclusión y de ausencia de reconocimiento, como la que han tenido las personas con discapacidad a lo largo y ancho de este mundo, ha llegado a crear inercias y prejuicios que no se disuelven de un plumazo, ni con la adopción de la mejor norma posible. Por ese motivo, los esfuerzos que se lleven a cabo desde la perspectiva del Derecho habrán de estar atentos a ello y habrán de buscar los mecanismos para que la inclusión se vea complementada con la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que

¹⁵³ Véase, GINÉ I GINÉ, Climent, "Inclusión y sistema educativo", III Congreso sobre *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca, disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf (fecha de consulta: 9 de marzo de 2015).

necesariamente incluirá cambios sociales importantes, más allá de las leyes y tratados internacionales¹⁵⁴.

La *educación inclusiva* no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de las utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que parezcan, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas, sino en derechos acordes con los principios de justicia social. Dicho tajantemente, en los términos del Bristol City Council, la *educación inclusiva* es la única educación moralmente defendible¹⁵⁵.

En la actualidad algunos países están dando pasos hacia la inclusión educativa y hay esperanza en la generalización progresiva de este proceso¹⁵⁶. Por tanto, y considerando que la educación es un elemento de transformación social, el reto es inmenso y complejo: construir *escuelas inclusivas*, en medio de sociedades excluyentes, con el anhelo de que sus integrantes, precisamente las y los más pequeños, inicien la transformación social deseada.

¹⁵⁴ Véase, LEMA, Carlos, “El impacto de la educación en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación”, en *Educación y Personas con discapacidad. Presente y futuro*, M. A. Casanova (coord.), Fundación ONCE, Madrid. 2009, p. 32.

¹⁵⁵ Véase, ESCUDERO, Juan M. y MARTÍNEZ, Begoña, “Educación Inclusiva y Cambio Escolar”, *cit.*, pp. 85-105.

¹⁵⁶ Se cita el caso de Canadá como un ejemplo de *educación inclusiva*. Véase, BLANCO G., Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, *cit.*, pp. 55-72.

CAPÍTULO 2

El derecho a la educación para las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos Normas no vinculantes –*soft law*– de Naciones Unidas

“Civilizar y Solidarizar la Tierra;

Transformar la especie humana en verdadera humanidad
se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación,
aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad.

La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria
nos debería conducir a una solidaridad y a una conmiseración recíproca
del uno para el otro, de todos para todos.”

Edgar Morín.

1. Primera Parte. Primeras resoluciones de *soft law*

En la parte primera del capítulo segundo, se analizarán ordenamientos del *soft law*, que han sido fundamentales para el reconocimiento del derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad. En primer lugar, se hará una revisión de las primeras resoluciones dirigidas a los entonces llamados “disminuidos físicos” o “impedidos”, con un claro carácter asistencialista que paulatinamente ha evolucionado hacia el enfoque de los derechos. Como se podrá comprobar, la educación se considera básicamente como un medio para la normalización de estas personas. Paralelamente, el derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad se irá construyendo desde otro ámbito, el de la infancia. Las primeras resoluciones encargadas de su protección, irán reconociendo “la ayuda” que debe prestarse al “niño deficiente” y el deber de los Estados de educar a niñas y niños.

Será a partir de la década de los setentas, cuando comienzan a aparecer una serie de resoluciones dentro del ámbito internacional de protección de los derechos humanos y en el ámbito regional, que instituirán fechas conmemorativas orientadas a visibilizar y hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, lo que consecuentemente, fortalecerá el derecho a la educación de la infancia con discapacidad.

1.1. Las normas de *soft law*.

Las normas de *soft law* (derecho blando)¹⁵⁷, que paulatinamente han configurado el engranaje del derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad, han sido determinantes para la conformación del cuerpo normativo internacional de los derechos humanos que actualmente los protege. Con la intención de contar con una perspectiva global sobre el tema, se analizarán en el presente capítulo los ordenamientos de *soft law* directa o indirectamente relacionados con esta cuestión.

Habría que decir, en primer término, que no existe una definición precisa del término *soft law*. Tras una revisión de la doctrina, se observa que la definición varía dependiendo de los atributos que se predicán sobre estas normas¹⁵⁸, que pueden tener diversas denominaciones como resoluciones, recomendaciones, guías, códigos o estándares de conducta¹⁵⁹. Pueden incluir, asimismo, opiniones

¹⁵⁷ Para un análisis general sobre esta cuestión, véase, Sobre los aspectos generales del concepto véase, entre otros, THÜRER, Daniel, “*Soft Law*”, en R., Bernhardt (ed.), *Encyclopedia of Public International Law*, 2000, pp. 454-460; DEL TORO HUERTA, Mauricio, “El fenómeno del *Soft Law* y las Nuevas Perspectivas del Derecho Internacional”, en *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, Vol. VI, 2006, pp. 513-549. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoInternacional/6/art/art12.pdf> (fecha de consulta: 20 de enero de 2015), y BAXTER, R. R., “International law in 'her infinite variety'”, *International and Comparative Law Quarterly*, Vol. 29, October, 1980, pp. 549-566.

¹⁵⁸ Véase, DAMIÁN COLMEGNA, Pablo, “Impacto de las Normas de *Soft Law* en el Desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos”, *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”*, Año VI, número 8, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2012, p. 30.

¹⁵⁹ Véase, SHAW, Malcolm, *International Law*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008, p. 118.

consultivas, declaraciones, observaciones generales de mecanismos convencionales u observaciones finales¹⁶⁰.

Para distinguirlas de los tratados internacionales, Bodansky señala características propias de los instrumentos de *soft law*, como que se encuentran formulados en términos exhortatorios; no cuentan con disposiciones finales relativas, por ejemplo, a la ratificación o a la entrada en vigor; tampoco cuentan con un cuerpo de normas que regulen su creación, aplicación, interpretación, modificación y validez. Pero quizá el punto más destacable, es que no tienen una limitación vinculada a la expresión del consentimiento, lo cual implica que si bien no vincula a los Estados que la formulan, tampoco permite que los Estados que no la votaron se desentiendan de ella¹⁶¹.

También se ha dicho que específicamente en materia de derechos humanos, el término *soft law*, alude a un tipo de instrumentos o normas que, debido a su proceso de creación y a quienes las dictan, no tienen el carácter jurídico formal que sí corresponde a las normas contenidas en los tratados internacionales¹⁶².

En todo caso, no debe perderse de vista el importante rol que desempeñan las normas de *soft law* en el DIDH¹⁶³. El recurso del *soft law* en este ámbito se explica por la especial naturaleza de esta rama del Derecho Internacional ya que, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos, en esta rama no siempre existe una práctica previa de los Estados que dé sustento a la creación de una norma jurídica. En otras palabras, los Estados suelen recurrir al dictado de normas de *soft law* para dar a conocer su posición respecto de determinados temas en un determinado momento, para luego comenzar a actuar en consecuencia y, eventualmente, recurrir a la adopción de un tratado sobre la materia en cuestión. Así es como cobra sentido lo dicho por Steiner en el sentido de que el DIDH puede caracterizarse por la existencia de una serie de aspiraciones a ser alcanzadas en

¹⁶⁰ Véase, CORCUERA CABEZUT, Santiago, *Derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos*, University Oxford Press, México, 2002, pp. 61-68.

¹⁶¹ Véase, BODANSKY, Daniel, *The Art and Craft of International Environmental Law*, London, Harvard University Press, 2010, p. 156.

¹⁶² Véase, ORTEGA, Adriana, "El *soft law* en el quehacer jurisdiccional", en *Boletín Género y Justicia. Revista Compromiso*, México, Febrero, 2012, pp. 2 y 3.

¹⁶³ Véase, DAMIÁN COLMEGNA, Pablo, *cit.*, pp. 34-36.

el futuro¹⁶⁴. En el mismo sentido, puede decirse que las normas de *soft law*, además de cumplir una función moralizadora, también orientan el desarrollo posterior del DIDH, tal como sucedió con la DUDH¹⁶⁵. Se ha señalado que su existencia debe verse como una manifestación de la intención política de un Estado de comportarse de determinada manera¹⁶⁶.

De acuerdo con el criterio de Ortega y Shaw, en un régimen jurídico como el sistema de protección de los derechos humanos cuya intención última es garantizar a las personas la protección más amplia, el negarse a reconocer una norma, aduciendo su carácter no estrictamente vinculante, supondría negar o aminorar el goce y ejercicio efectivo de los derechos de las personas.

Reforzando esta idea, durante la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos, se recogió la postura de que *la protección y promoción de los derechos humanos es una cuestión prioritaria para la Comunidad Internacional*¹⁶⁷, enfatizando que *los Estados tienen el deber sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales*¹⁶⁸.

De esta forma, se da pie a la revisión de las normas de *soft law* que emanan del sistema universal de derechos humanos, y que paulatinamente colocaron la mirada sobre la infancia frente al derecho a la educación, y específicamente, sobre uno de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad, las niñas y niños con discapacidad.

1.2. Primeras resoluciones sobre las personas con discapacidad.

1.2.1. Resolución sobre la Rehabilitación social de los disminuidos físicos.

¹⁶⁴ Véase, STEINER, Henry, "Individual Claims in a World of Massive Violations: What Role for the Human Rights Committee?" en *The Future of UN Human Rights Treaty Monitoring*, Philip Alston y, James Crawford (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, 2000, p. 26.

¹⁶⁵ Véase, DIEZ DE VELASCO, Manuel, *Instituciones del Derecho Internacional Público*, Tecnos, Madrid, 2007, p. 656.

¹⁶⁶ Véase, SHAW, Malcolm, *cit.*, p. 118.

¹⁶⁷ Conferencia Mundial de Derechos Humanos, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, 25 de junio de 1993, Preámbulo.

¹⁶⁸ *Ibid*, párrafo 5.

A partir de los años cincuenta, la Asamblea General y el Consejo Económico y Social de la NNUU aprobaron varias resoluciones relativas fundamentalmente a la prevención y la rehabilitación social de los “disminuidos físicos”¹⁶⁹.

El primer instrumento de las NNUU en la esfera de la discapacidad, fue la resolución sobre *La rehabilitación social de los disminuidos físicos*, aprobada por el Consejo Económico y Social en 1950, durante su sexto período de sesiones. Esta resolución tuvo su origen en dos estudios¹⁷⁰ que, como señala Sanjosé Gil: “frente a las acciones benéficas y caritativas previas, se comenzaron a impulsar programas para lograr la rehabilitación de las personas con alguna discapacidad, a fin de lograr integrarlas en la sociedad”¹⁷¹.

Cabe destacar que en esta resolución del Consejo Económico y Social, se abordaba el tema de la discapacidad de forma general.

1.2.2. Informe del Programa Internacional para la promoción social de los ciegos.

Un primer documento en el que se aprecia un nexo entre la discapacidad y el ámbito educativo, se encuentra en el informe del *Programa Internacional para la promoción social de los ciegos*, del mismo período de sesiones, en el que la Comisión Social¹⁷² también examinó un informe del mismo programa, en el que se recomendaba: *la educación*¹⁷³, *rehabilitación, capacitación y empleo de las personas con discapacidad visual*¹⁷⁴.

¹⁶⁹ Véase la recopilación histórica de textos, recogida en la obra de María Rita Saulle, *Disabled Persons and International Organizations*, Roma, 1982.

¹⁷⁰ Se trata de *The Social rehabilitation of the handicapped* y *The Social rehabilitation of the blind*, en SANJOSÉ GIL, Amparo, “El Primer Tratado de Derechos Humanos del Siglo XXI: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, número 13, 2007. Véase: www.reei.org

¹⁷¹ SANJOSÉ GIL, Amparo, *cít.*, disponible en: [file:///C:/Users/Gilda/Downloads/SanjoseGil\(reei13\).pdf](file:///C:/Users/Gilda/Downloads/SanjoseGil(reei13).pdf) (fecha de consulta: 17 de enero de 2015).

¹⁷² Órgano subsidiario del Consejo Económico y Social.

¹⁷³ El énfasis es propio.

¹⁷⁴ *Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas. Los primeros años: 1945-1955*, en

1.2.3. La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental y la Declaración de los Derechos del Impedido.

Posteriormente, destacan dos resoluciones aprobadas en los años setenta, donde se refleja la transición de un criterio “de atención”, a uno basado en “los derechos”¹⁷⁵.

En primer lugar, la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*, del 20 de diciembre de 1971, adoptada por la Asamblea General¹⁷⁶, que comienza por afirmar que las personas a quienes se dirige, deben gozar de los mismos derechos que los demás seres humanos (artículo 1). Estableció en su Preámbulo que se debían *proteger los derechos de los física y mentalmente desfavorecidos y de asegurar su bienestar y su rehabilitación; teniendo presente la necesidad de ayudar a los retrasados mentales a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal*. Se constata la presunción de que las personas sin retraso mental, tienen una “vida normal”, mientras que las personas con retraso, debían intentar asimilarse a esa “vida normal”. Se aprecia la valoración de la homologación y el patrón de normalidad, en detrimento de la diversidad y de todo aquello que “sale” de los parámetros de “normalidad”. La Declaración enumeró los derechos que revisten particular importancia para estas personas, entre los que se encuentran la educación, la capacitación y la rehabilitación (artículo 2).

En segundo lugar, se aprobó la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*, adoptada por la Asamblea General, en 1975¹⁷⁷. Ésta constituyó otra resolución histórica donde quedó claramente reconocido el derecho a la educación

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=572> (fecha de consulta: 20 de agosto de 2015).

¹⁷⁵ Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas”, en VV.AA., *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*, cit., p. 36.

¹⁷⁶ Resolución 2856 (XXVI) de la Asamblea General, de 20 de diciembre de 1971.

¹⁷⁷ Resolución 3447(XXX), de la Asamblea General de 9 de diciembre de 1975.

para las personas con discapacidad, aunque con referencia a las personas en general (sin especificar que los destinatarios fueran las niñas y niños en particular).

Esta resolución define “impedido” como *toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales* (artículo 1). A continuación la Declaración reconoce los derechos para todos “los impedidos” al señalar en su artículo 2º:

El impedido debe gozar de todos los derechos enunciados en la presente Declaración. Deben reconocerse esos derechos a todos los impedidos, sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, como si se refiere personalmente al impedido como a su familia.

Conviene destacar también que se reconoce la dignidad como el origen de los derechos de “los impedidos”, en los términos siguientes:

3. El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualesquiera sean el origen, la naturaleza, o la gravedad de sus trastornos, o deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, lo que supone, en primer lugar, el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible [...].

Reconociéndose también el derecho a la educación:

*6. El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia; a la readaptación médica y social; a **la educación**, a la formación y a la readaptación profesionales; a las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y actitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social [...]*¹⁷⁸.

¹⁷⁸ El énfasis es propio.

1.3. Primeras resoluciones sobre infancia.

1.3.1. La Declaración de Ginebra de 1924.

El 26 de diciembre de 1924, fue promulgada por la entonces llamada *Unión Internacional para la Protección de la Infancia* (UIPE)¹⁷⁹ y hecha suya ese mismo año por la Sociedad de las Naciones, la llamada *Declaración de Ginebra*, que reconoce por primera vez derechos específicos para la niñez¹⁸⁰.

La Declaración, que se compone de 5 principios, persigue el bienestar de los niños y las niñas. *Si bien este texto contiene ciertos derechos fundamentales del niño, no tiene fuerza vinculante para los Estados*¹⁸¹. Los cinco artículos de este primer texto de la infancia establecen:

1. *El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.*
2. *El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado*¹⁸²; *el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados.*
3. *El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.*
4. *El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.*

¹⁷⁹ Organización Internacional creada el 20 de septiembre de 1946, con sede en Ginebra. Sus objetivos principales eran socorrer y proteger a las niñas y los niños sin distinción de raza o religión; contribuir al desarrollo moral y físico y establecer relaciones con otros países al mismo nivel. Véase, PALACIOS LIS, Irene y RUIZ RODRIGO, Cándido, *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*, Universidad de Valencia, 2002, p. 64.

¹⁸⁰ LÓPEZ ECHEVERRY, Ovidio, "Situación, Naturaleza y Perspectivas del Proyecto de Convención, sobre los Derechos del Niño", en *Derechos de la Niñez*, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Serie G: Estudios Doctrinales, núm. 126, México, 1990, p. 12.

¹⁸¹ Véase el sitio de la organización internacional no gubernamental, *Humanium*, en: <http://www.humanium.org/es/ginebra-1924/> (fecha de consulta: 23 de junio de 2015).

¹⁸² En una traducción distinta de *Save the Children*, el texto señala que *el niño deficiente debe ser estimulado*. Véase, BONFIL, April y COTTS, Jordi, *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*, Barcelona, 1999. Disponible en: http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/628/Declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf (fecha de consulta: 23 de junio de 2015). El artículo 2º de la versión original en francés, señala textualmente: *L'enfant qui a faim doit être nourri; l'enfant malade doit être soigné; l'enfant arriéré doit être encouragé; l'enfant dévoyé doit être ramené; l'enfant orphelin et l'abandonné doivent être recueillis et secourus*. Véase, <http://www.humanium.org/es/declaration-de-geneve-du-26-septembre-1924/> (fecha de consulta: 23 de junio de 2015). Los énfasis son propios.

5. El niño debe ser educado inculcándole el sentido del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio de prójimo.

Al adoptar la Sociedad de Naciones esta Declaración, por primera vez calificó a la niñez como grupo que debe ser objeto de medidas especiales de protección para garantizar su normal desarrollo espiritual y material¹⁸³.

Pero como puede verse, aunque estos derechos están planteados desde una nueva ética a favor de la infancia, que acoge todos los ámbitos de la vida infantil, desde el cuidado biológico y psicológico hasta el judicial y educativo, se inspiran todavía en una mentalidad de ayuda y protección, más que en la consideración de los niños y niñas como sujetos de derechos.

Se trata, por lo tanto, de un antecedente que sobrevivió a la propia Sociedad de las Naciones y que, como se comprobará a lo largo del presente capítulo, será referencia constante a la hora de redactar sucesivos tratados internacionales. Incluso al elaborar la Declaración de 1959, se quiso optar por una reedición de aquella de 1924, aunque finalmente se impondría el planteamiento de actualizarla, adecuándola a la DUDH, de 1948¹⁸⁴.

1.3.2. La Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

La creación de UNICEF en 1946, y la situación de la infancia después de la Segunda Guerra Mundial, que había sido duramente castigada por una guerra totalmente indiscriminada¹⁸⁵, explican la nueva *Declaración Universal de los Derechos del Niño*¹⁸⁶ (en adelante, DUDN), aprobada por la Asamblea General de las NNUU, el 20 de noviembre de 1959¹⁸⁷.

¹⁸³ MERINO SENOVILLA, Henar, "La protección de la infancia", en *El derecho y los derechos de los niños*, María Teresa Martín López (coord.), Exlibris Ediciones, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha y Save the Children, 2003, p. 12.

¹⁸⁴ DÁVILA, Paulí, NAYA, Luis M. y ZABALETA, Iñaki, "Evolución de los Derechos de la Infancia y América Latina", en *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina*, Paulí Dávila y Luis M. Naya (comps.), Granica, Argentina, 2011, pp. 42-46.

¹⁸⁵ HERNÁNDEZ PRADAS, Sonia, *El niño en los conflictos armados. Marco jurídico para su protección internacional*, Cruz Roja Española, Tirant lo Blanch, Valencia, 2001, p. 39.

¹⁸⁶ DÁVILA, Paulí, NAYA, Luis M. y ZABALETA, Iñaki, *cit.*, pp. 46-50.

¹⁸⁷ Resolución A/RES/1386(XIV).

Esta Declaración, es la primera declaración universal en el ámbito de las NNUU, sobre un grupo específico de seres humanos, redactada en 10 principios. Comparándola con la de Ginebra de 1924, se constata que subyace el mismo espíritu con respecto a los valores éticos que deben presidir el reconocimiento de los derechos del niño, en aspectos como **la educación** y los **cuidados especiales a los niños discapacitados**¹⁸⁸, la atención en primer lugar en casos de conflictos, formación en sentimientos de solidaridad y amistad entre los pueblos, no discriminación por razón de raza, nacionalidad o creencias, etc.

Esto pone de manifiesto que la mayoría de los principios recogidos en la DUDN, ya estaban perfilados en la de 1924¹⁸⁹. No obstante, aparecen algunas innovaciones. Específicamente relevante es la aparición del *interés superior del niño*¹⁹⁰. Así, el Principio 2 señala: *El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a la que se atenderá será el interés superior del niño.*

Lo anterior, se complementa con el Principio 7 que establece: *[...] El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a sus padres [...].*

Asimismo, la Declaración consagra los principios de igualdad y no discriminación en relación con el derecho a la educación. En primer lugar, en el Preámbulo establece:

*[...] Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, **sin distinción alguna** de raza, color, sexo, idioma,*

¹⁸⁸ El énfasis es propio.

¹⁸⁹ Según Verhellen, "(...) algunos de los derechos proclamados en ella se le reconocen al niño en tanto que sujeto de derechos, lo que indica que va cambiando la imagen del niño ante el Derecho Internacional, pasando a ser considerado cada vez más como *sujeto de derechos* en vez de *objeto de derechos*." Véase, VERHELLEN, Eugène, *Los Derechos del Niño en Europa, Infancia y Sociedad*, nº 15, Madrid, 1992, pp. 38-61.

¹⁹⁰ DÁVILA, Paulí y NAYA, Luis, *cit*, p. 80.

religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición [...]

A continuación, dispone en el Principio 1:

*El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos **a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación** por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.*

Como puede verse, la DUDN matiza el sentido que tiene el principio de no discriminación con respecto al niño, y esto va a ser reconocido posteriormente en otros instrumentos internacionales, y concretamente, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, (en adelante, PIDCP) como se verá más adelante.

El Principio 5 de la Declaración establece la protección de los derechos de las niñas y los niños con discapacidad, reconociendo expresamente el derecho a la educación como a continuación se enuncia:

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Más aún, para reforzar concretamente el derecho a la educación y dejarlo claramente desarrollado en el Principio 7, la DUDN insiste en la igualdad en el ámbito educativo, al señalar:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

El Principio 10, establece el deber de proteger al niño contra cualquier práctica que pueda fomentar la discriminación según se lee a continuación:

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Cuando en este último párrafo se habla de la protección de la infancia frente a las prácticas discriminatorias *de cualquier otra índole*, debe entenderse incluida la discriminación que pudiera experimentar una niña o niño como consecuencia de su discapacidad. Ya que no existe mejor contexto para educar a los niños y niñas, promoviendo la comprensión, la tolerancia, la amistad, la paz y la fraternidad, que una educación inclusiva que les permita convivir con estas situaciones en la práctica diaria.

El principio de protección especial, contemplado por primera vez en este ordenamiento, se analizará siguiendo a Hernández Pradas¹⁹¹. Este principio es proclamado en el Preámbulo de la Declaración y en su Principio 2º¹⁹². Tras reconocer de forma tácita que el niño o niña, en tanto que persona, es titular de los derechos y libertades reconocidos en la DUDH, en dos ocasiones el Preámbulo de la DUDN, hace referencia a la necesidad de protección especial:

[...] el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

[...] esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan por el bienestar del niño.

La importancia de la disposición contenida en el Principio 2º, es que además incluye por primera vez otro principio que, en adelante, va a guiar la

¹⁹¹ HERNÁNDEZ PRADAS, Sonia, *cit.*, pp. 44-47.

¹⁹² Aunque de manera expresa se hace referencia al mismo en los principios II, IV, V y VIII.

protección jurídica del niño, *el interés superior*, íntimamente relacionado con el principio de *protección especial*:

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con ese fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Las conclusiones que se pueden obtener de este precepto, son, en primer lugar, que se incluye el deber de adoptar medidas legislativas que aseguren dicha protección especial; y que tales medidas deben adoptarse por los Estados, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, y deben incluir mecanismos que garanticen su aplicación y cumplimiento. El más claro ejemplo, sería la CDN, de 1989.

En segundo lugar, tales medidas deben ir dirigidas a promover el desarrollo integral del niño. Es decir, que todas las demás disposiciones de la DUDN que reconocen ciertos derechos en favor del niño o niña, parten de esta otra dimensión del principio de *protección especial*, ya que van dirigidos a proteger al niño en todos los aspectos –físico, mental, moral, espiritual y social–.

En tercer lugar, el *interés superior del niño*, debe ser la consideración fundamental que se tenga en cuenta a la hora de adoptar medidas legislativas de protección especial. Este nuevo principio va a ser posteriormente recogido en otras disposiciones protectoras de la infancia y consagrado definitivamente en la CDN¹⁹³, lo cual refleja la importancia que el mismo tiene en la configuración del estatuto jurídico del niño.

De su lectura puede inferirse que el *interés superior del niño*, no sólo está íntimamente relacionado con su derecho a la *protección especial*, sino que puede presentarse en ocasiones, una colisión entre éste y otros intereses, frente a los cuales prevalecerá el del niño.

¹⁹³ El artículo 3.1 de esta Convención establece que *En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.*

1.4. Primeras Resoluciones sobre fechas conmemorativas dedicadas a las personas con discapacidad.

Progresivamente comienzan a tomarse acciones, gracias a nuevas resoluciones de NNUU, que reconocen que la situación en que se encuentran las personas con discapacidad, constituye una preocupación a nivel mundial.

De esta forma, se irán consagrando paulatinamente principios generales sobre los que los gobiernos desarrollarán sus regulaciones y estrategias dirigidas a nivelar la situación de desventaja en la que viven las personas con discapacidad, y a reconocer los mismos derechos y darles acceso a las mismas oportunidades que al resto de las personas, para garantizar así la igualdad y la participación plena de este colectivo con el resto de la comunidad. Rafael de Lorenzo señala que “la década de los años setenta marca el punto de inflexión para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad”¹⁹⁴, y Quinn y Degener apuntan que los años ochenta marcaron el paso irreversible del modelo de “atención” al modelo de “derechos”¹⁹⁵.

En 1976, la Asamblea General proclamó el año de 1981 como *Año Internacional de los Impedidos*¹⁹⁶. Solicitó entonces que se estableciera un plan de acción a nivel nacional, regional e internacional en el que se hiciera hincapié en la igualdad de oportunidades, la rehabilitación y la prevención de la discapacidad, bajo el lema de *la plena participación y la igualdad*¹⁹⁷.

Un importante resultado de dicha proclamación, fue la formulación del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*¹⁹⁸, aprobado

¹⁹⁴ DE LORENZO, Rafael, *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*, Alianza Editorial, Madrid, 2007, p. 42.

¹⁹⁵ QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas”, *cit.*, p. 36.

¹⁹⁶ Resolución A/RES/31/123 de 16 de diciembre de 1976, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

¹⁹⁷ Véase: *Enable, Año Internacional de los Impedidos 1981*, en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=529> (fecha de consulta: 27 de agosto de 2015).

¹⁹⁸ El término original en español era *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*.

por la Asamblea General el 3 de diciembre de 1982¹⁹⁹, y al que se hará referencia más adelante.

En este contexto, se declaró *el Decenio de Naciones Unidas dedicado a impulsar los derechos humanos de las personas con discapacidad*, que abarcó el período 1983-1992²⁰⁰. “La proclamación de este Decenio, dio lugar a un sinnúmero de actividades encaminadas a mejorar la situación de los 'discapacitados' (sic). Se hizo hincapié en la obtención de nuevos recursos financieros, en la mejora de las oportunidades de empleo y educación para los discapacitados y en el fomento de la participación de estos últimos en la vida de sus países y de sus comunidades”²⁰¹.

Esta mejora de oportunidades para las personas con discapacidad, supuso avances en materia de educación para las niñas y niños, como consecuencia de un reconocimiento más amplio de sus derechos²⁰². El 16 de diciembre de 1992, la Asamblea General hizo un llamamiento a los Gobiernos para que observasen el 3 de diciembre de cada año, como *el Día Internacional de los Impedidos*²⁰³.

Estas iniciativas inspiraron a su vez la creación de otras iniciativas y resoluciones más recientes que continúan impulsando los derechos de las personas con discapacidad. Estas iniciativas pueden ofrecer orientaciones y

¹⁹⁹ Resolución 37/52 que figura en el documento A/37/51, Documentos Oficiales de la Asamblea General, trigésimo séptimo período de sesiones, Suplemento No. 51.

²⁰⁰ A través de la propia Resolución A/RES/37/53, de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas: *Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos*.

²⁰¹ Véase, *Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas. Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos: 1983-1992*, en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=576> (fecha de consulta: 27 de agosto de 2015).

²⁰² Dentro de este conjunto de medidas progresivas, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó la Resolución A/RES/532(VI)B sobre *la creación de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías*, el 4 de febrero de 1952 ([http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/532\(VI\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/532(VI)).) En 1984, la *Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías*, nombró a Leonardo Despouy, Relator Especial para estudiar la relación existente entre las violaciones de los derechos humanos y de las libertades fundamentales del ser humano y la discapacidad. Éste debía presentar un informe semestral a la Subcomisión en el que se diese cuenta de la situación particular de las personas con discapacidad y los derechos humanos. Véase, *Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Historia de la discapacidad y las Naciones Unidas. Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos: 1983-1992*, en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=576> (fecha de consulta: 27 de agosto de 2015).

²⁰³ Mediante la Resolución A/RES/47/3 de la Asamblea General, se adoptó esta Resolución el día 14 de octubre de 1992.

experiencias útiles para la formulación de planes de acción nacionales referidos a los distintos ámbitos, incluido el educativo, especialmente mediante el intercambio de buenas prácticas y la promoción del diálogo en los planos subregional y regional, y favorecer prácticas y políticas públicas expresamente dirigidas a la infancia con discapacidad. Ejemplos de ello, son *el Programa de Acción para el Decenio de Asia y el Pacífico de las personas con discapacidad (1993-2002)*²⁰⁴ y *el Decenio Africano de las Personas con Discapacidad (2000-2009)*²⁰⁵. Y más recientemente, *el Decenio Árabe de las Personas con Discapacidad (2004-2013)*, que se centra en diez objetivos entre los que se encuentra, precisamente, la educación²⁰⁶; y *el Decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*, aprobado para el período 2006-2016, y su correspondiente plan de acción²⁰⁷.

Dentro del ámbito europeo, el 29 de mayo de 2001, la Comisión Europea adoptó una propuesta para declarar el 2003 *Año europeo de las personas con discapacidad*. Lo más relevante de esta última propuesta, fue que la misma refleja las conclusiones de una encuesta de opinión en la que el 97% de los ciudadanos de la Unión Europea opinaron que se podía hacer más y mejor para incluir a las personas con discapacidad en la sociedad, y determinaron que los sistemas educativos fallan en muchos casos a la hora de incluir en el entorno escolar general a las niñas y niños con discapacidades²⁰⁸.

La más reciente de estas iniciativas, es de noviembre de 2010, en la que la Comisión Europea aprobó *la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*,

²⁰⁴ En su resolución 48/3, los Estados miembros de la Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico proclamaron el *Decenio de Asia y el Pacífico de las Personas con Discapacidad*, 1993-2002, con el objetivo de lograr la plena participación e igualdad de las personas con discapacidad.

²⁰⁵ Los Estados miembros de la Organización de la Unidad Africana (OUA) decidieron en la Cumbre de Argel, celebrada del 12 al 14 de julio de 1999, proclamar un *Decenio Africano de las Personas con Discapacidad (2000-2009)*.

²⁰⁶ Véase, *Enable*, Informe del Secretario General A/62/157, párrafo 47.

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ En A/56/169, de 9 de julio de 2001: *Aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, Informe del Secretario General, párrafo 17. Para mayor información, véase: <http://www.cermiasturias.org/fotos/7Exclusion.pdf>

encaminada a romper las barreras que han impedido que estas personas participen en pie de igualdad en el desarrollo y la sociedad²⁰⁹.

Como consecuencia de todas estas iniciativas que proclamaron diversas fechas conmemorativas, se fueron multiplicando las resoluciones dirigidas a fortalecer los derechos de las personas con discapacidad. Paulatinamente, comenzaron a reproducirse, desde distintos ámbitos, aquellas orientadas a concienciar y sensibilizar a la sociedad sobre los derechos de las personas con discapacidad; y en consecuencia, también sobre los derechos de las niñas y los niños con discapacidad, incluido el derecho a la educación.

2. Segunda Parte. Mecanismos del sistema de protección de derechos humanos frente a las niñas y niños con discapacidad en el ámbito educativo

En esta segunda parte, se realizará una revisión de los distintos mecanismos del sistema de protección de derechos humanos, que paulatinamente van dirigiendo la atención a las personas con discapacidad, en general, y a las niñas y niños con discapacidad, en particular, fortaleciendo sus derechos. En primer lugar, se analizarán dos importantes informes de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías. El primero de ellos fue realizado por Erica-Irene A. Daes, y el segundo por Leandro Despouy. Particularmente relevante fue el informe de Despouy, que ya en 1993 apostaba por las ideas propias del modelo social de la discapacidad, y que recomendó el sistema regular como el indicado para que también las niñas y niños con discapacidad, pudieran estudiar.

Posteriormente, se analizarán las Resoluciones que sobre las personas con discapacidad aprueba, cada dos años, la Comisión de Derechos Humanos de

²⁰⁹ En A/68/95, párrafo 61. Para mayor información, véase: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:ES:PDF>

NNUU –actualmente Consejo de Derechos Humanos²¹⁰–, dando cuenta de los avances conseguidos. Se constatarán que en las primeras resoluciones se hacen sólo referencias generales –no dirigidas específicamente a la infancia–, hasta ir avanzando en el reconocimiento de políticas y prácticas de educación destinadas a las niñas y niños con discapacidad. Se constatará, igualmente, cómo a través de las resoluciones se va poniendo de manifiesto la necesidad de contar con un ordenamiento de carácter vinculante que reconozca los derechos de las personas con discapacidad, y cómo aparece por primera vez la *perspectiva de la discapacidad*.

Se analizará después el *Programa de Acción de las Personas con Discapacidad*, puesto en marcha en 1981, y destinado a constituirse en un plan sistemático a largo plazo dentro del sistema de NNUU, que busca equiparar las oportunidades de las personas con discapacidad en distintos ámbitos, incluido el ámbito educativo, partiendo de la base de que al menos el 10% de los niños y las niñas en el mundo tienen alguna discapacidad, y una gran mayoría de ellos no cuentan con servicios educativos.

El Programa reconoce a la *educación regular* como la regla general para brindar educación a la infancia con discapacidad, aunque dejando ventanas abiertas para la *educación especial*; y sus exámenes y evaluaciones proporcionan un claro panorama sobre la evolución del derecho a la educación en relación con las niñas y los niños con discapacidad. De hecho, la última evaluación del Programa pone de manifiesto la relación directa que existe entre la falta de

²¹⁰ La Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, principal órgano subsidiario de la anterior Comisión de Derechos Humanos, fue establecida en 1947 con 12 miembros. Originalmente denominada Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías, recibió su nuevo nombre en 1999. Conforme a la resolución 60/251 de la Asamblea General bajo el título de *Consejo de Derechos Humanos*, fue adoptada el 15 de marzo de 2006, mediante la cual todos los mandatos, mecanismos, funciones y responsabilidades de la Comisión de Derechos Humanos, incluida la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos, fueron asumidos por el Consejo de Derechos Humanos a partir del 19 de junio de 2006. Posteriormente, en su Decisión 1/102, de 30 de junio de 2006, el Consejo de Derechos Humanos decidió prorrogar excepcionalmente por un año, con sujeción al examen que llevara a cabo el Consejo de conformidad con la Resolución 60/251 de la Asamblea General, los mandatos y los titulares de mandatos de la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos. A este respecto, el Consejo solicitó a la Subcomisión que continuara con la implementación de su mandato. Véase: <http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/subcom/> (fecha de consulta: el 20 de agosto de 2015).

implementación de la *perspectiva de discapacidad* y el incumplimiento de los ODM.

A continuación se revisarán las *Directrices de Tallín para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos*, que si bien establece entre sus objetivos la promoción de la participación plena de las personas con discapacidad, con igualdad de oportunidades, dentro del ámbito concreto de la educación, mantiene todavía algunos elementos del modelo segregador, que entorpecen la inclusión de la infancia con discapacidad.

Las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, será el siguiente ordenamiento de análisis. Esta normativa que relega la prevención y la rehabilitación en favor de la perspectiva de los derechos humanos, fortalece la toma de conciencia, como vía para superar las barreras actitudinales frente a las personas con discapacidad. Las Normas respaldarán las medidas de accesibilidad en el entorno físico, así como la accesibilidad relacionada con la comunicación; desafortunadamente, como se podrá constatar, seguirán dando cabida “como excepción”, a la *educación especial*.

Posteriormente se constatará cómo el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (en adelante, ACNUDH), también ha impulsado resoluciones sobre una variada gama de asuntos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo la implementación de la *educación inclusiva*.

Y finalmente, se concluirá con un análisis de los informes de los Relatores Especiales sobre el derecho a la educación, cuyos mandatos han supuesto otro gran impulso a la *educación inclusiva*. En este punto, se reflexionará sobre los llamados “eslabones aislados de la discapacidad”, es decir, la falta de atención continua y sistemática por parte de los mecanismos de vigilancia de derechos humanos al interior de las NNUU, provocando retrocesos en las agendas de cumplimiento de los derechos.

2.1. Informes relevantes de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías²¹¹.

En los años ochenta se realizaron dos importantes estudios en el campo de la discapacidad, a cargo de los Relatores Especiales de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías²¹². El primero fue un informe preparado por Erica-Irene A. Daes, titulado *Principios, orientaciones y garantías para la protección de las personas recluidas por mala salud mental o que padecen trastornos mentales* (1986)²¹³.

El segundo informe fue preparado por Leandro Despouy, que también fue designado Relator Especial por la Subcomisión. Su informe se tituló *Los derechos humanos y las personas con discapacidad* (1993)²¹⁴. En este informe, el Relator destacó la falta de accesibilidad a la escuela para los niños y niñas con discapacidad. Insistió en el impacto de las barreras culturales que imposibilitan concretar este derecho y señaló que en coordinación con el *Programa de Acción Mundial*, se proponía que no se discriminase a la infancia con discapacidad, recomendando la escuela común para su asistencia. Los prejuicios, fueron

²¹¹ Informe sobre *Los derechos humanos y las personas con discapacidad*, realizado por Leandro Despouy: “El 12 de marzo de 1984, la Comisión de Derechos Humanos había aprobado la resolución 1984/31, en la que recomendaba al Consejo Económico y Social que pidiera a la Subcomisión que designase un relator especial para que, en consulta con el Centro de Desarrollo Social y Asuntos Humanitarios, realizase un estudio a fondo sobre la relación causal entre las violaciones graves de los derechos humanos y las libertades fundamentales y la discapacidad, así como sobre los progresos logrados para remediar esos problemas y, por conducto de la Comisión de Derechos Humanos y la Comisión de Desarrollo Social, comunicase sus opiniones y recomendaciones al Consejo Económico y Social. El Consejo, por su resolución 1984/26, del 24 de mayo de 1984, hizo suya la petición de la Comisión” (párrafo 8).

En relación con la inclusión de los derechos de las personas con discapacidad, el Consejo de Derechos Humanos adoptó su primera resolución (Resolución 7/9) en 2008. En ella decidió celebrar un debate interactivo anual sobre el tema. Desde su décimo período de sesiones, el Consejo ha celebrado un debate anual sobre una amplia variedad de temas, y cada vez ha pedido a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) que presente un informe temático sobre la cuestión que se ha debatido (A/HRC/10/48, A/HRC/13/29, A/HRC/16/38, A/HRC/19/36, A/HRC/22/25 y A/HRC/25/29). Además, el Consejo ha avanzado en hacer accesible e inclusiva su labor para las personas con discapacidad, e incorporando la discapacidad en otras esferas de trabajo. Véase, A/HRC/28/58, párrafo 9.c).

²¹² Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas”, *cit.*, pp. 39-40.

²¹³ Publicación de las Naciones Unidas, número de venta S.85.XIV.9.

²¹⁴ Publicación de las Naciones Unidas, número de venta S.85.XIV.9.

denunciados por el Relator, como una cuestión que dificulta la educación en las escuelas regulares. Señaló a las normas legales como responsables de muchas situaciones de exclusión de niñas y niños con discapacidades, al enviarles a las escuelas especiales, y habló finalmente de la falta de accesibilidad en el transporte y las propias instalaciones educativas (párrafo 186)²¹⁵.

En conclusión, el Relator Especial abogó por ideas propias del modelo social de la discapacidad, al señalar que no son las niñas y niños con discapacidad “los que constituyen el obstáculo”, sino las barreras que los rodean, tales como los prejuicios, las distintas normativas que los segregan en escuelas especiales y la falta de accesibilidad tanto en transportes, como en espacios arquitectónicos.

Más adelante, en el literal E del capítulo IV (*Políticas y medidas de orden nacional e internacional encaminadas a eliminar las prácticas discriminatorias y asegurar a las personas con discapacidad en el pleno disfrute de los derechos humanos*), sobre *Derechos de las personas con discapacidad en materia de educación, de formación y de orientación profesional*, reiteró su recomendación en relación con la igualdad en la educación, *dentro del sistema escolar general*²¹⁶.

²¹⁵ “En forma complementaria a lo señalado por la organización que representa a los veteranos de guerra, el Relator Especial considera oportuno insistir en el impacto que tienen dichas barreras culturales sobre todos los ámbitos de la vida económica, laboral, educacional y cotidiana de las personas con discapacidad. Así, por ejemplo, en la materia de educación, el párrafo 120 del Programa de Acción Mundial establece que ésta, dentro de lo posible, deberá llevarse a cabo en el sistema escolar común, sin que se discrimine al respecto a los niños y adultos con discapacidades. Sin embargo, ese criterio no siempre se cumple, tanto por los prejuicios de las autoridades y docentes como de parte de los padres de los demás niños e incluso de los padres de los niños con discapacidad. De esta manera, en muchas ocasiones en que la discapacidad que el niño sufre no constituye un obstáculo en sí misma, la discriminación le impide integrarse a la educación común. Algunas veces son las mismas normas legales las que determinan que los niños con discapacidad deban concurrir forzosamente a escuelas especiales, favoreciendo de esa manera las autoridades su segregación. Otras veces el impedimento para que los niños concurran a la escuela es la falta de medios de transporte, y ello ocurre tanto en la ciudad como en el campo, pero es mucho mayor en este último. También la existencia de barreras arquitectónicas actúa en el mismo sentido, dificultando su acceso a la escuela, su movilidad en el interior de la misma y también –lo que es muy común– impidiéndoles el acceso a los sanitarios” (párrafo 186).

²¹⁶ “En este punto, la idea central del Programa de Acción Mundial es la de impulsar políticas que reconozcan el derecho de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades de educación que los demás. Por ello se estipula que la educación de aquellas personas debe efectuarse, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general. No obstante, el mismo programa recuerda que al menos el 10% del total de personas impedidas son niños y que ellos tienen derecho a recibir educación, aun cuando para ello se requieran servicios especiales. Es así que las directrices de Tallín contienen recomendaciones referidas a la elaboración de programas

El Relator señaló que la mayoría de los países respondieron que sus esfuerzos estaban dirigidos a tres esferas generales:

“[...] Por un lado, garantizar la mayor integración posible de las personas con discapacidad en el sistema educativo corriente. Por otro lado, capacitar a profesores y asesores especializados; y finalmente, asegurar los equipos necesarios para permitir que las personas con discapacidad alcancen el mismo nivel de educación que los demás alumnos, puedan ser autosuficientes y, al mantenerse a sí mismos, no queden atrapados crónicamente de los sistemas de seguridad [...]” (párrafo 230).

Asimismo, describió distintas prácticas que los Estados reseñaron, a fin de favorecer la inclusión (párrafos 231 y 232). Y como complemento a su labor, el Relator confió la tarea de revisión al CDESC, y recomendó la creación de un *Ombudsman* internacional para personas con discapacidad (párrafos 263, 284 y 285).

2.2. Resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre discapacidad.

Como se ha indicado antes, la entonces Comisión de Derechos Humanos y ahora el Consejo, aprueba una resolución sobre discapacidad cada dos años²¹⁷. A continuación se hará una revisión de todas ellas, bajo la mirada de la inclusión y atendiendo especialmente al ámbito educativo de la infancia.

En primer lugar, la Resolución 1994/27 *sobre Los derechos humanos y la discapacidad*, aprobada en la 50ª sesión de la Comisión, en el 1994, alentó a los órganos de vigilancia de los tratados de derechos humanos a vigilar el cumplimiento por parte de los Estados, de los compromisos contraídos en virtud de los instrumentos internacionales de derechos humanos, a fin de garantizar los

concretos y material de capacitación, la inclusión de profesores de educación especial como asesores de los instructores del sistema educativo corriente, el establecimiento de salas con personal y material especializado, la apertura de cursos especiales en las escuelas corrientes, etc.” (párrafo 229).

²¹⁷ Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas”, *cit.*, pp. 47-49.

derechos de las personas con discapacidad; entre ellos, el derecho a la educación, aunque no se hizo ninguna referencia concreta al ámbito educativo, ni al de la infancia.

La Resolución 1996/27, sobre *Derechos humanos y las personas con discapacidad*, fue aprobada por la Comisión de Derechos Humanos en su 52ª sesión, en 1996. En ella, además de congratularse por la labor realizada por el CDESC que adoptó la Observación General N° 5, también instó a los gobiernos a que aplicaran las *Normas Uniformes*. Con relación a las mujeres y los niños, expresó su preocupación por la utilización indiscriminada de minas antipersonales provocando discapacidades en la población civil²¹⁸.

Paulatinamente las resoluciones comienzan a ser más detalladas y claras, como sucedió con la Resolución 1998/31 sobre *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, aprobada en la 54ª sesión. En esta resolución ya quedó reconocida expresamente la búsqueda por la igualdad de derechos para los niños con discapacidad²¹⁹. De igual forma, se instó a los Estados a que aplicaran las *Normas Uniformes* a fin de atender especialmente a los niños y niñas con discapacidad, presuponiendo que cualquier violación del espíritu de la igualdad consagrada en dichas normas, supone una violación de los derechos humanos de la infancia. Por primera vez, en una resolución proveniente de este órgano de las NNUU, se *alentó a los Estados a desarrollar políticas y prácticas apropiadas de educación para los niños* (párrafo 24). Aún era pronto para delimitar cuál sería la

²¹⁸ La utilización de minas antipersona, además de poner en riesgo la vida y la integridad física de las niñas y los niños en zonas de conflictos armados, o de post conflictos, también puede generar discapacidad. En general, los niños africanos viven en el continente más plagado de minas, con unos 37 millones de minas enterradas en el suelo de por lo menos 19 países. Solamente Angola tiene unos 10 millones de minas terrestres y una población de amputados que alcanza los 70.000, de los cuales 8.000 son niños o niñas. Véase, MACHEL GRAÇA, *Repercusiones de los Conflictos Armados sobre los Niños*, Documento A/51/306, de 26 de agosto de 1996. El estudio Machel de 1996, señaló que “se calcula que unos 2 millones de niños han muerto en conflictos armados. Es tres veces mayor la cifra de los gravemente heridos o permanentemente mutilados”. Estas cifras se refieren al período entre 1986 y 1996. Cabe destacar la aprobación en 1997, de la Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersona y sobre su destrucción. La aprobación de este último instrumento, contribuye a contar con una tendencia positiva de la reducción considerable de bajas infantiles en los últimos años, debidas a las minas antipersonales, como resultado de las actividades para retener su proliferación. Véase, UNICEF, *La Infancia y los Conflictos en un Mundo en Transformación, Examen Estratégico 10 Años después del Informe Machel*, Nueva York, 2009.

²¹⁹ Como se ha mencionado y reflexionado antes, las resoluciones de NNUU no siempre se refieren a las niñas directamente.

educación *apropiada* para ellos, pero el precedente comienza también a gestarse desde la propia Comisión de Derechos Humanos.

Posteriormente, la Resolución 2000/51 *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, aprobada en la 56ª sesión, comienza tomando nota de la adopción por la Organización de los Estados Americanos (en adelante, OEA), el 7 de junio de 1999, de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999), como buen ejemplo de preocupación y acción a nivel regional.

La Resolución 2000/51, reitera ya en su primer párrafo el pasaje antes citado de la Resolución 1998/31, en el sentido de que cualquier violación de las *Normas Uniformes* vulnera los derechos humanos de las personas con discapacidad. Esto es importante porque cimienta el nexo entre las *Normas Uniformes* y los derechos humanos²²⁰.

Esta vinculación también se refuerza con la invitación de los relatores especiales, para que dentro de su mandato incluyan la atención a las personas con discapacidad, y a la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, en el mismo sentido:

[...] a la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en cooperación con el Relator Especial sobre Discapacidad de la Comisión de Desarrollo Social, a examinar medidas para fortalecer la protección y vigilar los derechos humanos de las personas con discapacidad, y a solicitar aportaciones y propuestas de las partes interesadas, en particular el grupo de expertos (párrafo 30).

Destaca también la mención de la Asamblea General, que apoyada en su Resolución 52/107, de 12 de diciembre de 1997, exhortó a que se asegurara el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de los niños y las niñas con discapacidad. Igual que en la resolución anterior, volvió a alentar a los gobiernos a desarrollar políticas y prácticas apropiadas de educación para los niños y los adultos con discapacidad.

²²⁰ Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas”, *cit.*, p. 48.

En la 58ª reunión del período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos, se aprobó la Resolución 2002/61, *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, que también se apoyó en el engranaje previo de derechos humanos tendiente a ampliar la protección de las personas con discapacidad en general, incluyendo como parte fundamental, igual que sus predecesoras, a las organizaciones de la sociedad civil, e instó “a los gobiernos a que procuren elaborar políticas y prácticas apropiadas de educación para los niños y los adultos con discapacidad”.

La siguiente resolución *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidades*, adoptada en la 60ª reunión del período de sesiones de la Comisión, fue la 2004/52. Además de insistir en el reconocimiento del engranaje del DIDH a favor de las personas con discapacidad, destacó por primera vez la intención de adoptar una convención internacional para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, tomando nota de las resoluciones aprobadas por la Comisión de Desarrollo Social, el 13 de febrero de 2004. Con este nuevo instrumento, se consolidarían definitivamente la protección de las personas con discapacidad, y consecuentemente se fortalecerían los derechos humanos de las niñas y los niños con discapacidad. En esta resolución se suprimió la referencia expresa a la protección dirigida al ámbito educativo de la infancia, y sólo se podría inferir la protección de las niñas y niños con discapacidad, cuando la resolución dirigió su atención a los grupos que pueden ser objeto de discriminación múltiple.

La última resolución *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, en el seno de la Comisión de Derechos Humanos, antes de su extinción²²¹, fue la 2005/65. En esta resolución, también menciona el marco de protección de los derechos humanos destinado a proteger a las personas con discapacidad, entre las que destaca el proyecto de convención internacional, en el que ha comenzado a trabajarse.

²²¹ El 27 de marzo de 2006, la Comisión de Derechos Humanos concluyó su 62ª y última sesión.

Por primera vez en las resoluciones de este tipo, la Comisión se refiere a la *perspectiva de la discapacidad* dentro del ámbito de los derechos humanos, pidiendo que quede reflejada en todas las actividades de los órganos de NNUU.

En conclusión, en las resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos sobre *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*, se dirigió la atención específicamente a la infancia, más aún, a la infancia con discapacidad en el ámbito educativo. Se alentó a los gobiernos a elaborar políticas y prácticas *apropiadas* de educación para los niños y niñas con discapacidad, aunque sin entrar a delimitar cuál sería la educación *apropiada* a la que se refería. Se consagró un marco de protección de los derechos humanos cada vez más amplio para todas las personas con discapacidad, y se llegó a vislumbrar la creación de una convención internacional de carácter vinculante a favor de las personas con discapacidad. Finalmente, en la última de las resoluciones de este tipo, la Comisión recomendó incluir la perspectiva de la discapacidad en todas las resoluciones de los órganos de vigilancia de derechos humanos.

2.3. Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad²²².

2.3.1 Contexto.

El *Programa de Acción Mundial*, aprobado por la Asamblea General de NNUU, el 3 diciembre de 1982, constituye un plan internacional, de largo plazo, basado en amplias consultas con los gobiernos, organizaciones y entidades del sistema, y organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, incluidas las que representan a las personas con discapacidad o trabajan en su favor²²³.

²²² Originalmente su nombre fue *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, aprobado mediante la Resolución A/RES/37/53 sobre *Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. Fue considerado el resultado más importante del *Año Internacional de los Impedidos* (1981).

²²³ El *Programa de Acción Mundial para los Impedidos* fue aprobado por el Comité Asesor para el Año Internacional de los Impedidos. El Comité Asesor para el Año Internacional de los Impedidos, fue establecido mediante la Resolución A/RES/32/133 de la Asamblea General de las NNUU, el 16 de diciembre de 1977.

Sus objetivos consistían en promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad, y la rehabilitación y el logro de los objetivos de *igualdad y plena participación* de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo. En los antecedentes de este documento se señala que:

a las personas con discapacidad, de las cuales se cuentan más de 500 millones en todo el mundo, se les deben reconocer los mismos derechos y brindar iguales oportunidades que a todos los demás seres humanos y que frecuentemente, estas personas viven en condiciones de desventaja, debido a barreras físicas y sociales, que se oponen a su plena participación.

Destaca, precisamente, que este reconocimiento se realiza por primera vez en un ordenamiento internacional, y que define *la discapacidad* en su relación con el entorno, lo cual hace prever un avance hacia el modelo social.

El Programa se organiza en tres grandes apartados:

- I. Objetivos, antecedentes y principios (párrafos 1-36).
- II. Situación actual (párrafos 37-81).
- III. Propuestas para la Ejecución del Programa (párrafos 82-200).

Entre sus objetivos, se encuentran la prevención, la rehabilitación y la equiparación de oportunidades. En palabras de Agustina Palacios, “si bien los dos primeros propósitos –prevención y rehabilitación– son tradicionalmente de asistencia, el tercero –equiparación de oportunidades– resulta ser de gran importancia, ya que demuestra síntomas del cambio desde un modelo rehabilitador a un modelo social, con su consecuente aproximación al ámbito del Derecho, de la discapacidad como cuestión de derechos humanos”²²⁴.

Entre las medidas de equiparación de oportunidades, se incluyen las oportunidades de educación; según señala el párrafo 12:

*Equiparación de oportunidades significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad –tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, **las oportunidades de educación** y*

²²⁴ PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 220.

*trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo— se hace accesible para todos*²²⁵.

El Programa también hace referencia, en su artículo 13, a *la mejora de la situación educativa*, como una de las medidas más importantes para la prevención de las deficiencias²²⁶. Y para reforzar las oportunidades de educación, como vía para lograr la equiparación de oportunidades, se señala en el párrafo 21:

*Para lograr los objetivos de igualdad y plena participación no bastan las medidas de rehabilitación orientadas hacia el individuo con deficiencias. La experiencia ha demostrado que es, en gran parte, el medio el que determina el efecto de una deficiencia o discapacidad sobre la vida diaria de la persona. Una persona se ve abocada a la minusvalía cuando se le niegan las oportunidades de que dispone en general la comunidad y que son necesarias para los aspectos fundamentales de la vida, incluida la vida familiar, **la educación**, el empleo, la vivienda [...]*²²⁷.

El Programa reconoce que las sociedades, en ocasiones, se ocupan sólo de las personas que están en plena posesión de todas sus facultades físicas y mentales, reconociendo que habrá siempre personas con deficiencias y discapacidades²²⁸ para las cuales habrá que eliminar los obstáculos a la participación plena. Continúa diciendo, a la letra, el párrafo 22:

*Así, **cuando es pedagógicamente factible, la enseñanza debe realizarse dentro del sistema escolar normal**, el trabajo debe proporcionarse mediante*

²²⁵ El énfasis es propio.

²²⁶ Según este artículo: *La estrategia de prevención es fundamental para reducir la incidencia de la deficiencia y de la discapacidad. Los principales elementos de tal estrategia serán diversos, según el estado de desarrollo del país de que se trate, y son los siguientes:*

a) *Las medidas más importantes para la prevención de la deficiencia son: supresión de la guerra; **mejora de la situación educativa**, económica y social de los grupos menos desfavorecidos [...].*

El énfasis es propio.

²²⁷ El énfasis es propio.

²²⁸ El Programa define y distingue entre *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*, según los criterios de la Organización Mundial de la Salud (OMS):

Deficiencia: Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad: Toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Minusvalía: Una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales).

*empleo abierto, y la vivienda facilitarse en la misma forma que para la población en general [...]*²²⁹.

Ahora bien, donde realmente se desarrolló el tema del derecho a la educación, fue dentro de las medidas de *Equiparación de Oportunidades*, ya que la educación constituye precisamente una de esas medidas. Al respecto, se establece en el párrafo 64 que por lo menos el 10% de los niños en el mundo tienen discapacidad²³⁰, *y se reconoce para estos niños, el mismo derecho a la educación, que para el resto de las niñas y niños*. Pero lo cierto es que en los países en desarrollo, un alto número de niños y niñas con discapacidad no recibe educación de ningún tipo; aunque se reconocen variaciones en cuanto a los servicios educativos, entre unos países y otros (Parte II, párrafo 65). En este sentido, el párrafo 66 es contundente al señalar:

Los conocimientos actuales registran una gran laguna en lo que se refiere a las capacidades potenciales de las personas con discapacidad. Además, a menudo falta legislación que trate de sus necesidades y se carece de personal e instalaciones docentes. En la mayoría de los países, las personas con discapacidad todavía no cuentan con servicios de educación para las diversas etapas de la vida.

Los párrafos 67 y 68, que pueden leerse en sintonía, contemplan la *educación especial* como alternativa a los sistemas regulares de educación, considerándola como opción idónea frente a la situación de determinados niños y niñas con discapacidad:

En el campo de la educación especial, se han logrado avances importantes en las técnicas didácticas y se han aplicado valiosas innovaciones, y es mucho lo que aún se puede hacer para la educación de las personas con discapacidad. Pero los

²²⁹ El énfasis es propio.

²³⁰ El porcentaje de la población infantil con discapacidad a nivel mundial, oscila en diversos informes entre el 10% y el 15% aproximadamente, incluso en fechas más recientes. *Según una estimación ampliamente utilizada, alrededor de 93 millones de niños –o sea, 1 de cada 20 niños menores de 14 años– vive con alguna discapacidad moderada o grave. Estas estimaciones mundiales son esencialmente especulativas.* Véase, UNICEF, *Estado Mundial de la Infancia 2013*, p. 3.

En un informe anterior, de 2001, se determinó que había aproximadamente 150 millones de niños y niñas con discapacidad a nivel mundial, y que este número se estaba incrementando. Véase, *It is Our World Too. A Report on the Lives of Disabled Children*, For the UN General Assembly Special Session on the Children, New York, September 2001. Published on behalf of Rights for Disabled Children by Disability Awareness in Action. Written by Gerison Lansdown, p. 11.

progresos se limitan sólo a un número reducido de países y centros urbanos (párrafo 67).

*Tales progresos se refieren a la detección temprana, la valoración e intervención consiguiente y a los programas de educación especial en situaciones diversas, haciendo posible que muchos niños con discapacidad se incorporen a los centros escolares ordinarios, **en tanto que otros requieren programas especiales***²³¹ (párrafo 68).

El Punto III contempla las *Propuestas para la Ejecución del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* y se refiere, en el literal d del numeral 4, a la *Educación y Formación*, dentro de las medidas de *Equiparación de oportunidades*. A continuación, se hará referencia exclusivamente a aquellas medidas que tengan relación con la educación para niñas y niños, excluyendo del análisis las destinadas a los adultos.

Se concibe a la *educación regular* como la regla general, en cuanto a la educación para niñas y niños con discapacidad. En la parte conducente, se lee:

*[...] **La educación de las personas con discapacidad debe efectuarse, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general.** La responsabilidad de su educación debe incumbir a las autoridades de educación, y las leyes relativas a educación obligatoria **deben incluir a los niños de todos los tipos de deficiencia, incluidos los más gravemente discapacitados***²³² (párrafo 120).

Se posiciona la *flexibilidad* como pauta educativa cuando se trata de las niñas y niños con discapacidad, señalando:

Los Estados Miembros deben dejar margen para una mayor flexibilidad en la aplicación a personas con discapacidad de cualquier reglamentación que afecte a la edad de admisión, a la promoción de una clase a otra y, cuando sea oportuno, a los procedimientos de examen (párrafo 121).

Al hilo de lo anterior, se contemplan diversos criterios mínimos para los servicios destinados a la educación para las niñas y niños con discapacidad, como a continuación se lee:

Deben seguir criterios básicos en el establecimiento de servicios de educación para niños y adultos con discapacidad. Tales servicios deben ser:

²³¹ El énfasis es propio.

²³² El énfasis es propio.

- a) *Individualizados, esto es, basados en las necesidades evaluadas y reconocidas por las autoridades, los administradores, los padres y los propios estudiantes con discapacidad y han de conducir a metas educativas y objetivos a corto plazo claramente formulados, que se examinen y, cuando sea necesario, se revisen regularmente.*
- b) *Localmente accesibles, esto es, estar situados a una distancia razonable del hogar o residencia del alumno, excepto en circunstancias especiales.*
- c) *Universales, es decir, deben servir a todas las personas que tengan necesidades especiales, independientemente de su edad o grado de discapacidad, de modo que ningún niño en edad escolar quede excluido del acceso a la educación por motivos de la gravedad de su discapacidad, ni reciba servicios de educación considerablemente inferiores a los que disfrutaban los demás estudiantes.*
- d) *Y ofrecer una gama de opciones compatible con la variedad de necesidades especiales de una comunidad dada (párrafo 122).*

Además, se requiere de *planificación para la integración de los niños y las niñas con discapacidad en el sistema general de educación, con la intervención de todas las partes interesadas* (párrafo 123). El párrafo siguiente **deja abierta la puerta a la educación especial**, aunque lo hace como una excepción, lo cierto, es que se abre la posibilidad de segregar a los niños y niñas con discapacidad, en determinados períodos, bajo el pretexto de “la falta de accesibilidad”, como puede leerse a continuación:

Si, por algún motivo, las instalaciones del sistema escolar general son inadecuadas para algunos niños con discapacidad, debe proporcionarse educación a estos niños por periodos apropiados en instalaciones especiales. La calidad de esta educación especial debe ser igual a la del sistema escolar general y estar estrechamente vinculada a éste (párrafo 124).

De esta forma, la falta de accesibilidad física avalaba la *educación especial*, “por períodos apropiados”; expresión que por lo demás, no queda claramente determinada, ni establecido quién determinaría, en su caso, lo “apropiado de la segregación”. También surge la duda de ¿cómo se daría calidad educativa en espacios segregados? Aún no se reconocía a la *educación inclusiva* como una cuestión de derechos humanos; lo cual implicaría, en primer término, reconocer a

todos los niños y niñas, con sus propias características e individualidades, como sujetos de recibir un derecho igual, en las mismas condiciones, sin restricciones bajo diversos argumentos, como “la falta de accesibilidad”.

El párrafo 125, finalmente, reconoce la importancia de la participación de todos los sectores involucrados en el proceso educativo, desde los padres, hasta el personal que colabora con ellos.

Así, aunque se comparte el criterio de Rafael de Lorenzo en el sentido de que “el Plan de Acción Mundial ha proporcionado homogeneidad y coherencia a las acciones posteriores, que ha sido un elemento relevante para la puesta en marcha de políticas dirigidas a la atención de la discapacidad en todo el mundo y que ha orientado las estrategias relacionadas con los ejes básicos de la prevención, la rehabilitación y la equiparación de oportunidades”²³³, sin embargo, preocupa que en el ámbito de la educación para las niñas y niños con discapacidad, se dejara abierta la puerta a la *educación especial*, ante “situaciones excepcionales”, obstaculizando con ello una genuina *educación inclusiva*.

Ahora bien, teniendo en cuenta el contexto en el que se adoptó el *Programa de Acción para las Personas con Discapacidad*, se puede entender que paulatinamente se empezaba a vislumbrar el *modelo social de la discapacidad*, y paralelamente, los movimientos de vida independiente, comenzaban a reivindicar sus derechos. Considerando que este proceso dejaba atrás el modelo médico y el de prescindencia, podría entenderse la segregación de las alumnas y alumnos con discapacidad en el presente ordenamiento, bajo ventanas especiales. Afortunadamente, hoy en día se está luchando por superar cualquier segregación y lograr suprimir las distintas “excepciones”.

2.3.2 Exámenes y evaluaciones del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*.

2.3.2.1. Antecedentes y primeros exámenes.

²³³ DE LORENZO, Rafael, *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*, cit., p. 42.

El *Programa de Acción Mundial* recomendaba realizar una vigilancia periódica a nivel nacional, regional e internacional. En consecuencia, se revisa formalmente cada cinco años, siendo el primer examen internacional el de 1987.

A continuación, se destacarán los datos relevantes de las evaluaciones del *Programa Mundial de Acción para los Impedidos*, que tienen relación directa e indirecta con el tema de la educación de las niñas y los niños con discapacidad.

Ni en el primero (1987²³⁴), ni en el segundo (1992²³⁵) examen internacional se dio cuenta de grandes progresos²³⁶. Muchos países aún no habían adoptado programas nacionales amplios, y esos programas solían permanecer separados del desarrollo socioeconómico global²³⁷. Por este motivo se analizarán los Informes del Secretario General para la Ejecución del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, a partir del año 1994, que son los que reportan avances y progresos más puntuales en distintos campos, entre ellos el ámbito educativo²³⁸.

En 1994, el Secretario General presentó un informe dentro del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, bajo el rubro *Desarrollo Social, Incluidas Cuestiones Relativas a la Situación Social en el Mundo y a los Jóvenes, el Envejecimiento, los Discapacitados y la Familia*²³⁹. No forma parte de los informes

²³⁴ El primer informe sobre el examen y evaluación fue analizado en 1987 por la Asamblea General en su cuadragésimo segundo período de sesiones (Resolución A/42/561).

²³⁵ El segundo informe sobre el examen y evaluación fue analizado en 1992 por la Asamblea General en su cuadragésimo séptimo período de sesiones (Resolución A/47/415 y Corr.1).

²³⁶ Véase, por ejemplo, el Informe del Secretario General sobre la aplicación del *Programa de Acción y el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, documento de las Naciones Unidas A/47/415, de 11 de diciembre de 1992.

²³⁷ Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, "La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas", *cit.*, p. 38.

²³⁸ Los informes de Ejecución del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, del Secretario General de NNUU, se pueden consultar en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=533>

²³⁹ Resolución A/49/435 sobre *Desarrollo Social, Incluidas Cuestiones Relativas a la Situación Social en el Mundo y a los Jóvenes, el Envejecimiento, los Discapacitados y la Familia. Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, Informe del Secretario General. Este informe se presenta de conformidad con la Resolución 48/99 de la Asamblea General, de 20 de diciembre de 1993, en la que se pedía al Secretario General que en el programa de trabajo del sistema de NNUU, continuara dando prioridad a las cuestiones relativas a la discapacidad, y que informara a la Asamblea General en su cuadragésimo noveno período de sesiones, sobre las actividades pertinentes que guardaran relación con esa resolución y que, en el contexto de su informe sobre la

de la evaluación quinquenal; sin embargo, es importante dejarlo reflejado puesto que hace referencia a dos importantes instrumentos que serán fundamentales en la transformación de la *educación inclusiva*. En primer lugar, da cuenta de la celebración de la Conferencia Mundial sobre la educación especial que se llevaría a cabo en Salamanca, España, en junio de 1994; y en segundo lugar, se refiere a las *Normas Uniformes*.

2.3.2.2. Tercer Examen y Evaluación del Programa de Acción Mundial y otros informes anuales de cumplimiento.

El tercer examen y evaluación del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, de carácter quinquenal, presentado mediante el Informe del Secretario General en 1997²⁴⁰, reseña el progreso paulatino en cuanto a los derechos de las personas con discapacidad, alcanzado gracias a la convergencia de los esfuerzos de los distintos actores, tanto del sistema de NNUU, como organizaciones externas y las propias personas con discapacidad.

En este informe, destaca el planteamiento de lo que se irá consolidando como *perspectiva de la discapacidad*, y que se pretende que sea una nueva forma de abordar todos los instrumentos, planes y políticas públicas que incluyan y valoren a las personas con discapacidad²⁴¹.

preparación de un plan de acción para poner en marcha la Estrategia a Largo Plazo, continuara aplicando el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*.

²⁴⁰ Resolución A/52/351 de 16 de septiembre de 1997. Examen y evaluación del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, Informe del Secretario General.

²⁴¹ El texto del párrafo 5 establece: *La Asamblea General, al adoptar el Programa de Acción Mundial, cuidó en definir el derecho de los impedidos a la igualdad de oportunidades con otros ciudadanos. En este sentido, la igualdad no se considera como un fenómeno estático sino que se le deberá fomentar y mantener a medida que los países logran el desarrollo social y económico. Por consiguiente, la Asamblea contempla lo que se ha dado en llamar “una perspectiva de la discapacidad” en el desarrollo cuando examina las opciones para fomentar los objetivos del Programa de Acción Mundial. Como ejemplo de esto se encuentra el concepto que más adelante se conocerá como *diseño universal*, sin embargo resulta muy interesante leer cómo desde 1997, comienza a concebirse el mismo y a descubrir el impacto positivo que podría tener en el medio educativo. De esta forma el párrafo 6 señala: [...] En los últimos años, muchos promotores de los discapacitados han instado a que se brindara mayor atención a ciertos criterios de diseño universal, que se definen como *planificación y elaboración de medios que satisfacen las necesidades de toda la población. Por ejemplo, la aplicación de un diseño universal en políticas y programas de enseñanza permitirá que los países se ahorren los gastos asociados con la transformación de las escuelas y el medio escolar en un medio accesible a niños discapacitados.**

Asimismo, se señala que el Relator Especial sobre Discapacidad presentó un informe a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías en mayo de 1996, sobre los aspectos del desarrollo social y la dimensión de los derechos humanos de la aplicación de las *Normas Uniformes*²⁴². Con relación a la Norma 6 (correspondiente a educación), los datos obtenidos en cooperación con la UNESCO indicaron que el papel que incumbe a los padres en la toma de decisiones acerca de la ubicación de sus hijos en instituciones de educación especial, fue reconocida plenamente en sólo el 41% de los países que presentaron informes (22 de 53). Los niños con necesidades diversas de educación, permanecieron predominantemente en sistemas educativos separados en muchos países y su tasa de escolaridad fue baja. En más de las dos terceras partes de los países que presentaron informes (33 de 48), menos del 1% de los alumnos se encontraron matriculados en programas de educación especial; por lo tanto su inclusión se señaló como un objetivo para el futuro (párrafo 29). Tan sólo reflexionar cómo en el año de 1997, estos datos revelan más que un acercamiento al *modelo social de la discapacidad*, un reflejo del modelo de prescindencia, en donde prácticamente los niños y niñas con discapacidad no tenían acceso a la educación.

Este informe también da cuenta de otro preparado por consultores para la Secretaría de las NNUU²⁴³. El informe se basa en la primera versión de la base de datos sobre estadísticas de NNUU²⁴⁴, y en un análisis de materiales más extenso para cuatro países: Australia, Botswana, China y Mauricio²⁴⁵. El informe arrojó

También ello permitirá ahorrar los gastos provenientes de la institucionalización de los pacientes durante toda su vida. Una consideración importante es que los diseños universales pueden redundar en provecho de todas las poblaciones estudiantiles [...].

²⁴² Véase, E/CN.4/Sub.2/1996/27, Capítulo II.

²⁴³ HABER, Lawrence y DOWD, John, *A Human development agenda for disability: statistical considerations* (documento no publicado, presentado a la División de Estadística de las Naciones Unidas, el 24 de enero de 1994), p. 3.

²⁴⁴ DISTAT, versión 1, terminada en 1988, contiene estadísticas sobre discapacidad de encuestas nacionales por hogares, censos de población y registros demográficos o civiles de 55 países. Véase la publicación de las Naciones Unidas, número de venta S.90.XVII.17.

²⁴⁵ Australia, *National disability survey*, 1988 (encuesta relativa a medidas aplicables en casos de discapacidad grave); Botswana, *National census of population and housing*, 1991 (las preguntas de los censos contienen medidas frente a discapacidad grave); China, *National sample survey of the handicapped*, 1987 (encuesta que se ocupa de medidas en casos de discapacidad grave);

datos muy interesantes sobre logros educativos en los cuatro países estudiados, y constituye uno de los primeros antecedentes que incluye datos cuantitativos y cualitativos sobre discapacidad. Sería deseable que este tipo de informes pudieran ampliarse a un mayor número de países, para reconocer los obstáculos y barreras a los que debe hacerse frente y compartir experiencias entre los propios Estados²⁴⁶.

2.3.2.3. Cuarto Examen y Evaluación del Programa de Acción Mundial y otros informes anuales de cumplimiento.

En 2002, correspondió el turno al cuarto examen y evaluación quinquenal del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. Como en años anteriores, el Secretario General presentó el mismo con los progresos logrados, las evaluaciones de políticas y programas en lo relativo a la discapacidad, y formulando recomendaciones para fomentar los objetivos del Programa en el año 2002²⁴⁷.

En cuanto a los avances hacia la *educación inclusiva*, varios Estados comenzaron a reportar reformas en sus leyes internas para incorporarla. Al respecto, el informe bajo estudio señaló que *entre los gobiernos que informaron sobre leyes específicas relativas a la integración*²⁴⁸ *de los niños con discapacidad*

Mauricio, *National census of population and housing*, 1990 (las preguntas del censo abarcan medidas en casos de discapacidad grave).

²⁴⁶ Resaltaron los siguientes logros educativos reseñados: *La base de datos sobre discapacidad en los resultados de China y Mauricio sugieren que los logros de la educación entre las personas discapacitadas son considerablemente menores que para la totalidad de la población. En Botswana los niveles de educación de los discapacitados son próximos a la totalidad de la población, si bien en condiciones de escolaridad primaria, vale decir al nivel más común de enseñanza. En Australia, los niveles de logro educacional entre los discapacitados son también relativamente próximos a los de la totalidad de la población, hasta llegar al nivel de enseñanza postsecundaria* (párrafo 35, b).

²⁴⁷ Informe del Secretario General A/58/61 - E/2003/5. Examen y evaluación del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. El Informe se presenta después del plazo establecido para su examen en el 41º periodo de sesiones de la Comisión de Desarrollo Social, debido a que parte de su contenido responde a la Resolución 57/229, que fue aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2002. También contiene respuestas de los Estados hasta el 12 de diciembre de 2002, el plazo fijado en la nota verbal sobre el tema, de fecha 13 de septiembre de 2002.

²⁴⁸ Como se señala en el capítulo anterior, los términos *inclusión* e *integración* implican dos enfoques de educación muy distintos. Entendemos que en la resolución se buscaba hablar de *inclusión*; sin embargo, aún existía (y de hecho sigue existiendo) confusión entre los términos. Aun

en establecimientos de enseñanza general, se informó sobre los siguientes países: Chipre (Ley 113(I) 99 sobre educación especial), Finlandia (Ley de educación básica), Hungría (Ley sobre igualdad de oportunidades), Eslovaquia (Ley nueva universitaria (2001)) y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte (Ley sobre necesidades de educación especial y discapacidad de 2001)²⁴⁹.

Asimismo, otros países implementaron políticas públicas y programas que se reportaron como tendentes a lograr la *educación inclusiva*:

En Malta, el Comité Ministerial se ocupó de los niños con necesidades de educación especial, lo que dio lugar al establecimiento de un sistema en el que se tienen en cuenta las opiniones de los padres. Tanto México como Noruega han informado sobre su compromiso a nivel de políticas de integrar a los niños y a los jóvenes con discapacidad en establecimientos de enseñanza general. China presta especial atención a la integración de los estudiantes con deficiencias visuales o auditivas y al fortalecimiento de la gestión de las escuelas de enseñanza especial. Kenya estableció centros de evaluación educativa en cada distrito para asegurar que los niños con discapacidad reciban educación en un establecimiento adecuado. El Instituto Nacional de Enseñanza Especial de Pakistán, ha establecido una política uniforme de admisión, ingreso, elaboración de programas escolares y evaluación. La Federación de Rusia ha adoptado medidas concretas para proporcionar enseñanza oficial e integrar a los niños con discapacidad en el sistema de enseñanza general. Con motivo del Año de la Educación para las Personas con Discapacidad celebrado en 1999, Tailandia dispuso que las escuelas de enseñanza general proporcionarán servicios a las personas con discapacidad (párrafo 17).

Resulta gratificante constatar que los países que reportan estos avances, no son sólo los países ricos. Los esfuerzos en favor de la *educación inclusiva* se han ido dando en los distintos continentes; y no siempre, ni exclusivamente, en los más desarrollados.

así, es positivo constatar que la exclusión es un paso previo a estos dos enfoques de educación, por lo que en cualquiera de los dos casos, implica un avance frente a la *educación especial*.

²⁴⁹ Informe del Secretario General A/58/61 - E/2003/5. Examen y Evaluación del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. Documento Anexo. Sinopsis de las actividades recientes relativas a políticas y programas (párrafo 17).

Los Estados también reportaron los avances que llevaron a cabo para capacitar a los profesores y profesoras en la inclusión, y brindar orientación a los estudiantes con discapacidad. Existen interesantes ejemplos de ello, entre los que destacan:

*Hungría facilita la enseñanza especial por medio principalmente del Instituto Nacional de Formación Profesional, que forma a maestros y a personal adiestramiento profesional. El Ministerio de Cultura y Desarrollo de Jordania proporciona especialistas en educación y formación, a las escuelas para niños con discapacidades visuales, auditivas y físicas; tanto los centros públicos como los privados disponen de recursos para capacitar y educar a las personas con discapacidad mental. El Pakistán elaboró un programa de capacitación de instructores de enseñanza especial*²⁵⁰.

Por lo que se refiere a los aportes y modificaciones financieras destinadas a la educación inclusiva, algunos Estados también reportaron avances:

*En Italia, la ley 69 de marzo de 2000 incrementó las asignaciones financieras al Fondo de Integración Escolar para 2000 y 2001. Senegal presentó un proyecto de ley para proporcionar becas y redujo el importe de las matrículas de los estudiantes con discapacidad necesitados. La Ley de enseñanza nacional (1999) de Tailandia da derecho a los estudiantes con discapacidad de hasta 12 años a recibir educación básica gratuitamente*²⁵¹.

En el campo de los logros para las y los estudiantes con discapacidad auditiva, también se dieron a conocer importantes reformas:

*La Ley Pública 10.436 de 2002 de Brasil convirtió en idioma oficial el lenguaje por señas brasileño. La Constitución de Portugal protege y otorga validez al lenguaje por señas portugués como forma de expresión cultural e instrumento educativo para personas con discapacidad. Se adoptó un lenguaje por señas nacional tailandés*²⁵².

Como se puede apreciar, el avance paulatino de la educación inclusiva en el mundo, comenzaba a dar sus primeros frutos al interior de los Estados a principios del siglo XXI, extendiéndose afortunadamente cada vez más, y

²⁵⁰ Informe del Secretario General A/58/61-E/2003/5, párrafo 18.

²⁵¹ Informe del Secretario General A/58/61-E/2003/5, párrafo 19.

²⁵² Informe del Secretario General A/58/61-E/2003/5, párrafo 20.

reflejándose no sólo en sus legislaciones internas, sino también en las políticas públicas e iniciativas de los gobiernos y los particulares.

En este punto, se abre un paréntesis para llamar la atención sobre una importante resolución que no obedece a los informes quinquenales del Secretario General, sino que responde a la Resolución 60/131 de la Asamblea General, en la que ésta pidió al Secretario que le informase sobre la aplicación global del *Programa de Acción Mundial* en relación con las actividades generales que se estaban realizando para lograr los ODM; y que incluyera también posibles opciones para incrementar la complementariedad y la sinergia en la aplicación del *Programa de Acción Mundial* y otros mecanismos e instrumentos de NNUU relacionados con la discapacidad²⁵³.

El informe en cuestión, contiene relevantes aportaciones sobre el tema de la *educación inclusiva*, vinculada a los esfuerzos por alcanzar los ODM. Concretamente, el segundo Objetivo –que pretendía lograr la enseñanza primaria universal– será el punto de cruce entre las iniciativas emanadas en favor de la *educación inclusiva*²⁵⁴:

hay un fuerte vínculo entre la discapacidad y la educación. Se estima que aproximadamente 40 de los 115 millones de niños que no asisten a la escuela tienen alguna discapacidad, y que la mayor parte de los niños con discapacidades que hay en el mundo no asisten a la escuela. Por tanto, para lograr el objetivo de desarrollo del Milenio de la enseñanza primaria universal, es necesario que queden incluidos todos los niños (párrafo 9).

El Informe reserva un apartado especial a la *integración de las cuestiones relacionadas con la discapacidad en el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio: lograr la enseñanza primaria universal*. Este apartado señala problemáticas graves y poco analizadas hasta entonces, con base en una alarmante estadística:

²⁵³ Informe del Secretario General A/62/156. *Aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: objetos de desarrollo del Milenio y sinergias con otros instrumentos de las Naciones Unidas relacionados con la discapacidad*. Disponible en *Enable*, Informe del Secretario General A/62/157.

²⁵⁴ Informe del Secretario General A/62/156, párrafo 9.

*alrededor del 98% de los niños con discapacidad que hay en el mundo no asiste a la escuela [...] (párrafo 28)*²⁵⁵.

2.3.2.4. Quinto Examen y Evaluación del Programa de Acción Mundial y otros informes anuales de cumplimiento.

En el año 2008, el Secretario General presentó su quinto examen y evaluación quinquenal del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*²⁵⁶. Aunque anteriormente el Secretario se había referido ya a la perspectiva de la discapacidad, en este informe profundizó en ella; y en esta ocasión, se enfocó en la incorporación de la perspectiva de la discapacidad, al ámbito del desarrollo:

La perspectiva de la discapacidad en relación con el desarrollo se basa en uno de los conceptos del Programa de Acción Mundial, que pone a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en un mismo plano con las oportunidades de la sociedad en general. Este concepto contribuye al empoderamiento y la participación de personas con discapacidad en calidad de agentes y beneficiarios del desarrollo y no de sujetos “vulnerables” que requieren atención, protección o servicios especiales. Se trata de un enfoque de desarrollo inclusivo en que su participación, tanto en calidad de contribuyentes como de beneficiarios, afianza los derechos humanos mediante el desarrollo, y el desarrollo mediante los derechos humanos (párrafo 35).

De las líneas anteriores se desprende cómo comienza a mostrarse la reticencia por señalar al colectivo de personas con discapacidad, como grupo “vulnerable”. Muy distinto es que sea un colectivo “en condición de vulnerabilidad (o en situación de vulnerabilidad)”, por el medio adverso que lo contextualiza, colmado de barreras físicas, actitudinales y comunicacionales; por la falta de

²⁵⁵ Para mayor información al respecto, véase, Informe del Secretario General A/62/156. *Aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: objetos de desarrollo del Milenio y sinergias con otros instrumentos de las Naciones Unidas relacionados con la discapacidad*. Disponible en *Enable*, Informe del Secretario General A/62/157.

²⁵⁶ Informe del Secretario General A/63/183. Se presentó en cumplimiento de lo dispuesto en la Resolución 62/127 de la Asamblea General, en la que ésta pidió al Secretario que le presentara, en su sexagésimo tercer período de sesiones, un informe analítico y orientado a la acción sobre el quinto examen y evaluación del *Programa de Acción Mundial*.

accesibilidad, por falta de ajustes razonables, etc., pero no por su esencia como personas con discapacidad. El informe continúa siendo categórico al reconocer:

La exclusión económica y social, que forma parte de la vida cotidiana de las personas con discapacidad, no sólo es una violación a los derechos humanos sino además un importante problema de desarrollo. Según el Banco Mundial, a menos que se incluya sistemáticamente a las personas con discapacidad en los planes y programas de desarrollo, será imposible alcanzar los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, entre ellos los objetivos de desarrollo del Milenio [...] (párrafo 37).

Al referirse a la *educación inclusiva*, el informe reconoce la importancia de este derecho humano, así como la precaria situación real de las niñas y niños con discapacidad, en los diversos ámbitos²⁵⁷, además del educativo. Las cifras a nivel global, reflejadas en el Informe del Secretario General, no son alentadoras. Con base en el *Informe de Seguimiento 2008: Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?*, de la UNESCO, aporta más datos alarmantes:

[...] se estima que los niños discapacitados que no van a la escuela constituyen entre el 30% y el 40% de los más de 72 millones de niños que no asisten a la escuela primaria. Esto plantea un importante problema de desarrollo y tiene una profunda repercusión sobre el objetivo de lograr la enseñanza primaria universal [...] (párrafo 43).

Entre las conclusiones del informe orientadas a lograr la *educación inclusiva* de la infancia, se incluyeron las siguientes:

*Si bien en las respectivas recomendaciones de política de los resultados de las grandes conferencias y cumbres de las Naciones Unidas en las esferas económica y social y esferas conexas se tiene en cuenta el adelanto de las personas con discapacidad, **aún no se reconoce como agentes y beneficiarios de la promoción de los objetivos de desarrollo contenidos en la Declaración del Milenio**, en particular, en los progresos en relación con el logro, sobre una base*

²⁵⁷ *En el tercer examen y evaluación del Programa de Acción Mundial se indicó que, sin la educación apropiada y la intervención temprana en favor del pleno desarrollo de su potencial, los niños con discapacidad se convierten en adultos dependientes con discapacidad. No tener en cuenta esta transición de la infancia a la edad adulta en las políticas y programas tiene consecuencias socioeconómicas adversas para toda la sociedad y su desarrollo. Este problema guarda estrecha relación con el empoderamiento de la mujer y la promoción de sus derechos, incluido su acceso a la educación, a la atención de la salud y a medios de vida sostenibles (párrafo 52).*

sostenible y equitativa [...] b) el acceso a la enseñanza primaria universal [...] (párrafo 79)²⁵⁸.

Y finalmente, también algunas Recomendaciones están dirigidas a favorecer la *educación inclusiva* para todas las niñas y niños con discapacidad:

Recomendación 1. Vinculación de la estructura internacional sobre la discapacidad con los procesos relativos a los objetivos de desarrollo del Milenio.

Recomendación 2. Formulación y evaluación de políticas, planes y programas basados en la estructura internacional sobre la discapacidad.

Recomendación 3. Cooperación para el desarrollo que incorpore la perspectiva de la discapacidad.

Debería prestarse atención especial a los grupos que son objeto de discriminación múltiple, como [...] los niños.

Es importante concluir este apartado, reconociendo que el *Programa de Acción Mundial* representó un cambio determinante respecto del enfoque tradicional, que se centraba en las medidas de rehabilitación destinadas a personas con discapacidad. Gracias a los informes quinquenales del Secretario General, se estableció por vez primera un vínculo directo entre el incumplimiento del segundo ODM, con la falta de implementación de la perspectiva de la discapacidad, reconociéndose que sin la atención al elevado número de niños y niñas con discapacidad en el mundo, resultaría improbable alcanzar cualquier meta u objetivo de desarrollo.

Por tanto, se entiende que el *Programa de Acción Mundial* constituyó el primer precedente de un plan sistemático de fortalecimiento de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito de las NNUU. No obstante, a raíz de la adopción de la CDPD y del Movimiento por el Desarrollo de los Objetivos del Milenio, los esfuerzos del *Programa de Acción* fueron integrados en estas dos nuevas iniciativas, cuestión que se abordará más adelante.

²⁵⁸ El énfasis es propio.

2.4. Directrices de Tallinn para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos²⁵⁹.

En la 78ª sesión plenaria de la Asamblea General, en el año de 1989, se publicaron las *Directrices de Tallinn para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos*. Este ordenamiento fomentó el reconocimiento de las personas con discapacidad como agentes de su propio destino, y no como “objetos dependientes de los gobiernos”.

Las metas de las *Directrices de Tallinn* eran la independencia y la plena integración²⁶⁰ y promovieron, entre otros aspectos, la educación de las personas con discapacidad dentro del sistema escolar estándar y la enseñanza de las destrezas necesarias para dotar a este colectivo de viabilidad económica.

Entre los principios rectores de las *Directrices*, se establece el principio de igualdad en los párrafos 7 y 8²⁶¹. A través de éstos, se les reconoce la plena ciudadanía y la igualdad de derechos frente al resto de ciudadanos y ciudadanas. Esto en principio, indicaría un avance progresivo hacia el modelo social, que abraza la diversidad. Sin embargo, sorprende leer los siguientes párrafos orientados al ámbito de la educación, donde las *Directrices* se mezclan las tres concepciones de la educación para personas con discapacidad –educación *especial, integradora e inclusiva*–, como se comprobará a continuación.

²⁵⁹ Este instrumento se desarrolló en el marco de la *Reunión Internacional sobre los Recursos Humanos en la Esfera de los Impedidos*, celebrada en Tallinn, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, del 14 al 22 de agosto de 1989, mediante la Resolución A/RES/44/70, *Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* de la Asamblea General, 78ª sesión plenaria, de 8 de diciembre de 1989.

²⁶⁰ Sigue existiendo confusión entre los términos, y se utiliza *integración* en lugar de *inclusión*, que es lo que realmente se aspira a conseguir. En el primer capítulo del presente trabajo, se aborda esta cuestión terminológica.

²⁶¹ Estas disposiciones establecen: *El desarrollo de los recursos humanos permite a las personas impedidas ejercer efectivamente los derechos inherentes a la plena ciudadanía. Como ciudadano de pleno derecho, esas personas tienen los mismos derechos y responsabilidades que los demás miembros de la sociedad, incluido el derecho a la vida proclamado en los instrumentos internacionales de derechos humanos. También tienen las mismas opciones que los demás ciudadanos en la vida social, cultural, económica y política de sus comunidades* (párrafo 7). *Las personas con impedimentos son agentes de su propio destino y no seres necesitados de protección y es preciso que los gobiernos y las organizaciones incorporen ese enfoque a sus políticas y programas, lo que significa que los impedidos, a título personal o como miembro de organizaciones, deben participar en condiciones de igualdad en el proceso de adopción de decisiones* (párrafo 8).

Por su parte, el apartado C sobre *Promoción de un enfoque integrado*, establece:

[...] un enfoque integrado es la incorporación de los problemas de los impedidos a todos los ministerios de gobierno y a todos los niveles de la elaboración de política y la planificación gubernamentales [...] (párrafo 18).

Lo anterior muestra un cambio de enfoque respecto de la discapacidad, que ya no sólo se concibe como un problema individual, sino como un tema social y, más aún, como condición merecedora de atención transversal por todos los ministerios o secretarías de Estado²⁶²; lo que hoy en día se conoce como la *perspectiva de la discapacidad*. Así, las políticas sobre discapacidad comienzan a vislumbrarse como transversales a toda acción pública, porque se persigue la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad²⁶³.

²⁶² En el ámbito del Estado español, el término de *transversalidad* aplicado al ámbito de la discapacidad, se definió en la anterior Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). El artículo 2.f. lo define como: *Transversalidad de las políticas en materia de discapacidad, el principio en virtud del cual las actuaciones que desarrollan las Administraciones públicas no se limitan únicamente a planes, programas y acciones específicos, pensados exclusivamente para estas personas, sino que comprenden las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, en donde se tendrán en cuenta las necesidades y demandas de las personas con discapacidad*. El término *transversalidad* que es la traducción al español de un término anglosajón –*mainstreaming*– y que nació en el ámbito de las políticas de género, es una estrategia dirigida a incorporar las políticas específicas de igualdad de oportunidades en las políticas generales de transportes, salud, servicios sociales, empleo, juventud, turismo, etc. Véase, BARRANCO AVILÉS, María del Carmen, *Situaciones de dependencia, discapacidad y derechos. Una mirada a la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia desde la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Debates del Instituto Bartolomé de las Casas, nº 18, Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, Universidad Carlos III de Madrid, 2010; PALACIOS, Agustina, *La Ley 39/2006 a la Luz del Modelo Social y de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 31. En la actualidad se encuentra vigente el *Real Decreto Legislativo por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, aprobado el 29 de noviembre de 2013, derogando y unificando los siguientes ordenamientos: Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad; Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), y Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

²⁶³ Por ejemplo, el párrafo 11 establece: *El acceso a la información es esencial para facilitar la plena participación de las personas impedidas y permitirles ejercer sus derechos como ciudadanos. Para ello hay que adaptar toda la información a los formatos adecuados, tales como la escritura en Braille, los tipos grandes de imprenta, los medios audiovisuales y la interpretación en lenguaje dactilológico. Los canales de información deben incluir la televisión, la radio, la prensa y los*

Entre los aspectos más relevantes del Apartado D (*Fomento de la educación y la capacitación*), que comprende de los párrafos 22 a 32, está la conceptualización de los diversos enfoques de la educación. Asimismo, se reconoce la educación inicial como fundamental, particularmente en el caso de niños y niñas con discapacidad, que requieren adaptaciones concretas para facilitar su acceso a los contenidos básicos de la primera etapa:

Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo general del niño impedido y para promover actitudes positivas hacia él. Deben elaborarse programas concretos y materiales de capacitación que permitan satisfacer esas necesidades durante los años formativos y la etapa preescolar (párrafo 22).

Como se puede comprobar, se reconoce a la educación de la primera infancia como un derecho y no como una mera medida de asistencia social. Además resulta positivo que entre los objetivos a alcanzar, se menciona el fortalecimiento de la autoestima del niño o niña desde una muy corta edad, previendo recursos accesibles destinados a garantizar la diversidad de alumnos. Se trata de transmitirles desde pequeños el mensaje: “bienvenido, todos y todas somos diversos”, lo cual fortalece el sentimiento de pertenencia a la comunidad y el sentimiento de seguridad. El mismo sentido tiene el párrafo siguiente, que prevé además apoyos comunicacionales en ciertos casos:

Las personas impedidas deben poder recibir enseñanza primaria, secundaria y superior en el marco del sistema educativo general y en las escuelas corrientes, así como en programas de capacitación vocacional. Cuando esa enseñanza se imparta a estudiantes sordos, deberá disponerse de profesores y/o intérpretes que conozcan el lenguaje dactilológico del país que se trate (párrafo 23).

Se hace, por tanto, referencia expresa a los niños y niñas sordos, estipulando para ellos una medida de apoyo para superar la barrera de la

servicios postales. Los gobiernos deben trabajar conjuntamente con las organizaciones de impedidos para definir los formatos y canales de información adecuados para los ciudadanos con impedimentos.

En el mismo sentido, el párrafo 12 señala: *Los gobiernos deben adoptar, aplicar y financiar normas y reglamentos jurídicamente vinculantes destinados a mejorar la accesibilidad de los edificios, las calles y carreteras y el transporte marítimo y aéreo para las personas con impedimentos, eliminando las barreras arquitectónicas y de otra índole. Deben idearse y adaptarse sistemas de comunicación y de seguridad que satisfagan las necesidades de los ciudadanos impedidos.*

comunicación. El siguiente párrafo, sin embargo, ya se refiere a las escuelas especiales, para brindar educación a quienes así lo requieran:

*Las personas sordas deben tener acceso a programas educativos y **escuelas especiales**²⁶⁴ que promuevan el lenguaje dactilológico del país y otros instrumentos culturales para esas personas. En tales programas y escuelas debe emplearse a personas sordas (párrafo 24).*

Como se verá a continuación, se justifica la *educación especial* por un tema de “costos”. Se amplía también la especificidad, no sólo a los entornos, sino a los maestros y maestras, y a los materiales. Estas podrían haber sido medidas de apoyo para hacer accesible la educación de la diversidad, apoyando a los profesores del aula, más no “segregando en aulas especiales, dentro de escuelas corrientes”, lo cual responde más a una *educación integradora*:

Los gobiernos deben desarrollar y aplicar en los planos nacional y local alternativas eficaces en función de los costos a las escuelas separadas. Entre esas alternativas se cuentan la utilización de profesores de educación especial como asesores de los profesores del sistema educativo corriente, salas de recursos con personal y materiales especializados, aulas especiales en las escuelas corrientes e intérpretes para los estudiantes (párrafo 25).

Los párrafos siguientes, en cambio, sí establecen medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fortalecen el derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad:

La educación de los niños impedidos requiere la cooperación y los esfuerzos concertados de los servicios sociales y de salud, así como de los profesores y de los padres. Debe proporcionar medidas de apoyo, tales como aparatos de ayuda, métodos pedagógicos especialmente adaptados e incentivos para los profesores (párrafo 26).

El contenido y la calidad de la educación y la capacitación deben garantizar la adquisición de destrezas económicamente útiles y que proporcionen oportunidades de empleo. Deben ofrecerse programas de orientación y de capacitación vocacional que faciliten la inserción de los estudiantes impedidos en la vida económica del país (párrafo 27).

²⁶⁴ El énfasis es propio.

Además de capacitación y educación de tipo general, las personas impedidas deben poder recibir capacitación en técnicas de relación social y de autoayuda que los preparen para una vida independiente. Deben realizarse esfuerzos especiales por promover la capacitación teórica y práctica de las niñas y las mujeres impedidas tanto en zonas urbanas como en las rurales (párrafo 28).

Llama la atención el párrafo 29 por el limitado enfoque que brinda a los futuros profesores, presentándoles el tema de la “discapacidad” como algo puntual y aislado:

*En los programas generales de capacitación de personal docente debe incluirse **un curso**²⁶⁵ sobre técnicas de enseñanza para niños y jóvenes impedidos en las escuelas corrientes (párrafo 29).*

Aunque sin duda es positivo contar con al menos un curso sobre la materia, dentro de los programas de grado para optar por el título de magisterio, lo cierto es que este enfoque refuerza la idea de la discapacidad como *algo que se puede aprender específicamente en un curso, de forma aislada*. Mientras que lo deseable sería que además de algún curso concreto, la discapacidad se incorporara como un tema transversal a lo largo de toda la carrera en educación²⁶⁶, y más allá de la conclusión de los estudios de magisterio, ofreciendo capacitaciones permanentes, durante la práctica docente. Ciertamente, se debe tener en cuenta que las *Directrices* son de 1989, pero actualmente resulta fundamental que desde las universidades se brinde la debida atención a la perspectiva de la discapacidad.

Otros párrafos de las *Directrices* presentan, igualmente, un sesgo del modelo médico-rehabilitador:

*Cada gobierno debe contar con un plan nacional para la capacitación y el empleo de un número suficiente de especialistas en rehabilitación en sus aspectos relacionados con la salud*²⁶⁷, la educación y la enseñanza vocacional. En esas actividades debe emplearse a los impedidos (párrafo 30).

²⁶⁵ El énfasis es propio.

²⁶⁶ Mel Ainscow ha desarrollado valiosos trabajos sobre la aplicación práctica de su teoría, que explican diversos ejemplos de proyectos de *educación inclusiva*, no sólo durante la formación de magisterio, sino también para el perfeccionamiento de los docentes en activo. Véase, AINSCOW, Mel, *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*, NARCEA Ediciones, Madrid, 1995; *Íd.*, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, NARCEA Ediciones, 3ª ed., Madrid, 2011.

²⁶⁷ El énfasis es propio.

Estas *Directrices* abordan por primera vez la cuestión del acceso al trabajo, concretamente en el ámbito educativo, para los profesores y profesoras con discapacidad; no obstante, de alguna manera sigue vinculándose el tema de discapacidad con la rehabilitación:

En esferas tales como la educación, las relaciones laborales, la salud y los servicios sociales, el derecho, la arquitectura, y el desarrollo técnico, que están relacionados a menudo con los diferentes aspectos de la rehabilitación, la capacitación profesional debe comprender actividades de sensibilización sobre los derechos y las necesidades de las personas impedidas. Los especialistas en esas materias deben tener también conocimiento de los recursos disponibles para las personas impedidas a fin de poder proporcionar la información o los servicios necesarios (párrafo 31).

El último párrafo del apartado sobre educación, está dedicado a las nuevas tecnologías:

Debe reconocerse la importancia de disponer, para la utilización de los recursos disponibles, de tecnologías apropiadas, tales como equipo sencillo y asequible en todas partes y tecnología de computadoras (párrafo 32).

El gran impulso de los medios tecnológicos y de comunicación apenas comenzaba a reconocerse, sin imaginar hasta qué grado, en la actualidad, constituyen herramientas irremplazables para que las personas con discapacidad que cuentan con ellas, puedan hacer efectivos sus derechos a la educación y la cultura, entre otros.

2.5. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Los últimos años han resultado fundamentales en la evolución de la *educación inclusiva*, en contraposición de la *educación especial* y superando la *educación integradora*, gracias a nuevos ordenamientos jurídicos internacionales y nacionales que protegen y conciben de forma distinta la discapacidad.

Uno de los antecedentes de las *Normas Uniformes*, es la Reunión Mundial de Expertos de Estocolmo, llevada a cabo para examinar la marcha de la

ejecución del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, y celebrada en 1987, al cumplirse la mitad del *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* (1983-1992), reseñada anteriormente.

En esta Reunión, se sugirió que se elaborara una doctrina rectora que indicase las prioridades de la acción en el futuro, basándose en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Consecuentemente, la Reunión recomendó a la Asamblea General que convocara una Conferencia Especial a fin de redactar una convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, para que la ratificasen los Estados al finalizar el Decenio. Si duda, esto podría considerarse un importante precedente de la actual *CDPD*, aprobada el 13 de diciembre de 2006²⁶⁸.

Después de diversos procesos, el Consejo Económico y Social autorizó a la Comisión de Desarrollo Social a que examinara, en su 32° período de sesiones, la posibilidad de establecer un grupo especial de trabajo de expertos gubernamentales de composición abierta, para que elaborara unas normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad²⁶⁹. La Comisión de Desarrollo Social recibió gran apoyo para llevar a cabo esta iniciativa²⁷⁰.

Finalmente, las *Normas Uniformes* fueron aprobadas por la Asamblea General, el 20 de diciembre de 1993²⁷¹, y establecen en la propia Introducción (segundo párrafo del apartado sobre *Finalidad y contenido de las Normas*) que:

Aunque no son de cumplimiento obligatorio, estas Normas pueden convertirse en normas internacionales consuetudinarias cuando las aplique un gran número de Estados con la intención de respetar una norma de Derecho Internacional. Llevan

²⁶⁸ Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, "La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas", *cit.*, p. 38.

²⁶⁹ El Consejo Económico y Social, guiándose por las deliberaciones de la Asamblea General, en su primer período ordinario de sesiones de 1990, convino finalmente en ocuparse de elaborar un instrumento internacional.

²⁷⁰ El 20 de febrero de 1991 se aprobó la Resolución 32/2 en la que se decidió establecer el grupo especial de trabajo de composición abierta, de conformidad con la Resolución 1990/26 del Consejo Económico y Social.

²⁷¹ Mediante la Resolución A/RES/48/96.

implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades [...] ²⁷².

Según Agustina Palacios, “las Normas Uniformes de Naciones Unidas, constituyen el instrumento de Naciones Unidas que orienta la acción en la esfera de la discapacidad, y a través del cual las preocupaciones tradicionales de prevención y rehabilitación –síntomas del modelo rehabilitador– han quedado relegadas a favor de una perspectiva de derechos humanos incluso hasta en lo relativo a la forma de denominación de las mismas –en cuanto a la igualdad de oportunidades–”²⁷³.

Las *Normas Uniformes* se estructuran en cuatro secciones que se indican a continuación, de las cuales únicamente se analizarán los aspectos relacionados con el ámbito educativo:

- I. Requisitos para la igualdad de participación.
- II. Esferas prioritarias para la igualdad de participación, entre las que se encuentra la educación.
- III. Medidas de ejecución.
- IV. Mecanismo de supervisión²⁷⁴.

Sorprende positivamente que el artículo 1º de las *Normas Uniformes* se refiere a una *Mayor toma de conciencia*, ya que ésta constituye una importantísima medida destinada a concienciar y, por lo tanto, a realizar una especie de acercamiento, sensibilización y educación dirigida a la sociedad en general, sobre el tema de la discapacidad, los derechos y las necesidades de los implicados. Este punto se conecta directamente con el derecho a la educación al señalar:

Los Estados deben velar porque los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad ²⁷⁵
(párrafo 4).

²⁷² A pesar de que en estricto sentido no son vinculantes, en virtud del principio *Pacta sunt servanda*, y particularmente tratándose de normas protectoras de derechos humanos, los Estados se comprometen a cumplirlas mismas.

²⁷³ PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., pp. 221 y 222.

²⁷⁴ Se recomienda a un Relator Especial de Naciones Unidas sobre Discapacidad para que supervise su aplicación.

Los Estados deben invitar a las personas con discapacidad y a sus familias, así como a las organizaciones interesadas, a participar en programas de educación pública relativos a cuestiones relacionadas con la discapacidad (párrafo 5).

Como señaló Agustina Palacios, “cabe destacar que las normas fueron elaboradas en gran medida basándose en las aportaciones y la filosofía elaborada por las propias personas con discapacidad, quienes han tenido en ese sentido un papel muy destacado”²⁷⁶. Y esta estrategia que fortalece el apoyo y el trabajo conjunto entre las organizaciones dedicadas a las personas con discapacidad y la educación, se refleja nuevamente en los siguientes párrafos, al señalar textualmente:

La promoción de una mayor toma de conciencia debe constituir una parte importante de la educación de los niños con discapacidad y de los programas de rehabilitación. Las personas con discapacidad también pueden ayudarse mutuamente a cobrar mayor conciencia participando en las actividades de sus propias organizaciones (párrafo 8).

La promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte integrante de la educación de todos los niños y ser uno de los componentes de los cursos de formación de maestros y de la capacitación de todos los profesionales²⁷⁷ (párrafo 9).

Sobre esta última cuestión, coincidimos en que la única forma de aprender a valorar la diferencia es cambiar la mirada desde la infancia. En palabras de Edgar Morín, “se debería enseñar a vivir la ‘simbiosofía’, es decir, la *sabiduría de saber vivir unidos*”²⁷⁸.

Se deberían brindar herramientas para que los profesores puedan enseñar en la diversidad y la solidaridad, no en la homogeneización. Pero el tema no se aborda todavía desde un eje transversal que integre la formación de profesores como un aspecto más, y no con referencias puntuales y aisladas. En palabras de Rosa Blanco, “la atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más

²⁷⁵ El énfasis es propio.

²⁷⁶ PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 223.

²⁷⁷ El énfasis es propio.

²⁷⁸ MORÍN, Edgar y UNESCO, *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, Colección: Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, Ediciones UNESCO, 1999, p. 72.

importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día. Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su formación”²⁷⁹.

El artículo 5 sobre *Posibilidades de acceso*, dirige el inciso a) al *Acceso al entorno físico*. Si bien es cierto que no se menciona expresamente la importancia de relacionarlo directamente con el ámbito educativo, sin duda podría aplicarse también al entorno escolar, ya que constituye una condición indispensable para la eficacia del derecho a la educación respecto de las alumnas y alumnos con discapacidad.

Otro párrafo del artículo 5 relacionado con el aspecto de la accesibilidad, concretamente dirigido a la comunicación del lenguaje de señas para niñas y niños sordos, dispone:

Se debe considerar la utilización del lenguaje de señas en la educación de los niños sordos, así como en sus familias y comunidades. También deben prestarse servicios de interpretación del lenguaje por señas para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las demás personas (párrafo 7).

Se puede afirmar que disposiciones similares como ésta, constituyen un precedente de medidas tales como el reconocimiento del lenguaje de señas como lenguaje oficial en algunos países, lo cual supone un avance considerable hacia la inclusión. Por ejemplo, *La Ley Pública 10.436* de 2002, de Brasil, convirtió en idioma oficial el lenguaje por señas brasileño²⁸⁰.

Particularmente amplio, detallado y garantista, resulta el artículo 6 dedicado concretamente a la educación, y que se transcribe a continuación para su análisis:

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

²⁷⁹ BLANCO G., Rosa, “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”, en REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 3, 2006, pp. 1-15.

²⁸⁰ Véase, Informe del Secretario General A/58/61-E/2003/5, párrafo 20.

1. *La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes y estudio y la organización escolar.*
2. *La educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación y otros servicios de apoyo apropiados. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades.*
3. *Los grupos o asociaciones de padres y las organizaciones de personas con discapacidad deben participar en todos los niveles del proceso educativo.*
4. *En los Estados en que la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves.*
5. *Debe prestarse especial atención a los siguientes grupos:*
 - a) *Niños muy pequeños con discapacidad;*
 - b) *Niños de edad preescolar con discapacidad;*
 - c) *Adultos con discapacidad, sobre todo las mujeres.*
6. *Para que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los Estados deben:*
 - a) *Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general;*
 - b) *Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sean necesario;*
 - c) *Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.*
7. *Los programas de educación integrada basados en la comunidad deben considerarse como un complemento útil para facilitar a las personas con discapacidad una formación y una educación económicamente viables. Los programas nacionales de base comunitaria deben utilizarse para promover entre las comunidades la utilización y ampliación de sus recursos a fin de proporcionar educación local a las personas con discapacidad.*
8. *En situaciones en que el sistema de instrucción general no esté aún en condiciones de atender las necesidades de todas las personas con discapacidad,*

cabría analizar la posibilidad de establecer la enseñanza especial, cuyo objetivo sería preparar a los estudiantes para que se educaran en el sistema de enseñanza general. La calidad de esa educación debe guiarse por las mismas normas y aspiraciones que las aplicables a la enseñanza general y vincularse estrechamente con ésta. Como mínimo, se debe asignar a los estudiantes con discapacidad el mismo porcentaje de recursos para la instrucción que el que se asigna a los estudiantes sin discapacidad. Los Estados deben tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general. Se reconoce que, en algunos casos, la enseñanza especial puede normalmente considerarse la forma más apropiada de impartir instrucción a algunos estudiantes con discapacidad.

9. Debido a las necesidades particulares de comunicación de las personas sordas y de las sordas y ciegas, tal vez sea más oportuno que se les imparta instrucción en escuelas para personas con esos problemas o en aulas y secciones especiales de las escuelas de instrucción general. Al principio sobre todo, habría que cuidar especialmente de que la instrucción tuviera en cuenta las diferencias culturales a fin de que las personas sordas o sordas y ciegas logaran una comunicación real y la máxima autonomía.

Lo primero que salta a la vista, en sintonía con los ordenamientos previos, es la constante confusión entre *integración* e *inclusión*. Se ha señalado reiteradamente que la *inclusión* es mucho más amplia, porque implica un verdadero proceso de transformación que abraza la diversidad, buscando empoderar a las personas en situación de vulnerabilidad y la superación de las barreras de todo tipo. En cambio, la *integración* se centra más bien en transformar la *educación especial*, intentando una especie de “integración física” o “adaptación física” del alumno o alumna, que busca “normalizarlo” para que se sume al entorno. Pero esta normativa, en lo que al campo educativo compete, hoy por hoy podríamos decir que confundió la terminología, y que persistió en la visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen al niño o niña, obviando la gran influencia y responsabilidad que tiene el entorno escolar en el desarrollo y el aprendizaje de las y los alumnos.

En segundo lugar, la *educación especial*, sigue considerándose como una opción apropiada en ciertos casos; como la más idónea para atender a ciertos

niños y niñas con discapacidad. Esto obedece al reclamo, de algunos grupos – ciegos, sordos y sordociegos– que desean recibir educación por separado, a través de los lenguajes y medios de comunicación adecuados. Pero aunque las *Normas Uniformes* hacen referencia expresa a las personas ciegas, sordas y sordo ciegas, lo cierto es que en la práctica de varios países, dicha excepción suele aplicarse igualmente respecto de las personas que presentan una discapacidad intelectual o una múltiple discapacidad severa. Por tanto, las “ventanas abiertas” a la *educación especial*, legitimadas bajo distintos argumentos, ej. temporalidad, gravedad, etc., siguen siendo motivo de preocupación, en la medida en que ponen en riesgo la *educación inclusiva*.

En nuestra opinión, si un alumno requiriese una medida de transición, podría recibirla dentro de la educación regular, apoyada por las tradicionalmente llamadas *escuelas especiales*, convertidas en verdaderos centros de recursos y de apoyos, a fin de brindar la respuesta necesaria, con una visión holística, adoptada mediante un trabajo en red y colaborativo de todo el equipo de profesores y responsables; más no como una medida aislada, de la escuela especial únicamente. Cuantas más “ventanas abiertas” a la exclusión, se vayan cerrando, será más fácil garantizar una educación inclusiva. En efecto, todas las niñas y niños tienen el derecho a que se les garantice una educación inclusiva de calidad. Nunca puede ser imposición del Estado la segregación.

Las *Normas Uniformes* reflejan, asimismo, la evolución hacia el *modelo social*, todavía en transición. Sirva como ejemplo el texto del párrafo 4 del propio artículo 6: [...] a las niñas y los niños **aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad** [...] ²⁸¹. Es decir, aún se aborda la cuestión de la discapacidad desde una perspectiva de victimización, más propia del modelo médico-rehabilitador.

Por otra parte, resulta positivo que este ordenamiento dirija especial atención a las mujeres, las niñas y niños pequeños y en edad preescolar con discapacidad. Y si bien ya se introduce la *flexibilidad* en los planes de estudio, es pronto aún para extender este principio a todos los ámbitos educativos, como la *evaluación de los alumnos y alumnas con discapacidad*. No obstante, resulta

²⁸¹ El énfasis es propio.

notable el reconocimiento de la **flexibilidad** como condición necesaria para la inclusión de niñas y niños con discapacidad dentro del ámbito educativo.

Otro aspecto positivo es que se vislumbran ya los primeros antecedentes de lo que serán los *ajustes razonables* para afrontar las distintas necesidades especiales, si bien la denominación “ajustes razonables” no aparece todavía, sino que se hace referencia a los “servicios de apoyo”, y se reconocen los “entornos integrados”²⁸².

Ahora bien, incluso hoy en día, nos resultaría difícil pensar que los recursos destinados a la educación de las niñas y niños con discapacidad, fueran equiparables a aquellos que se destinan a la educación de quienes no tienen discapacidad alguna. Sin embargo, si un Estado está genuinamente comprometido con el derecho humano a la educación de todas y todos los niños, esto no sólo sería deseable, sino necesario. Pero desafortunadamente, con frecuencia la *educación inclusiva* se entiende como una “educación de lujo”, y no como una auténtica obligación jurídica que exige invertir hasta el máximo de recursos disponibles en su implementación²⁸³.

Por otro lado, el artículo 9 relativo a *Vida en familia e integridad familiar*, exige asumir que, efectivamente, las personas con discapacidad *deben estar en condiciones de vivir con sus familias. Los Estados deben estimular la inclusión en la orientación familiar de módulos apropiados relativos a la discapacidad y a sus efectos para la vida en familia [...]*.

Pareciera que los Estados no dudan en asumir que a las familias de las personas con discapacidad les corresponde su cuidado y atención, y en esa medida, los ordenamientos establecen apoyos a las mismas. Sin embargo, pese a ese reconocimiento como sujetos de derechos que demandan una especial protección, los Estados no siempre asumen su responsabilidad en relación con la

²⁸² “El concepto ‘entornos integrados’, mencionado en el artículo 6 de las Normas se refiere a la adaptación de la planificación de la enseñanza, los planes de estudio y la organización en general de la escuela para una verdadera integración de las personas con discapacidad a la educación regular”. CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED), *Educación Inclusiva*, Colección Legislar sin Discriminación, Tomo III, México, 2013, p. 87.

²⁸³ Esta observación fue realizada por Jorge Cardona miembro del Comité de los Derechos del Niño, en los debates sobre el Comentario General del Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad, mantenidos en el seno del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 15 de abril de 2015.

eficacia de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Y con frecuencia, la inclusión de las familias supone una especie de “lavado de manos” por parte de los Estados.

El trabajo coordinado entre las familias, las escuelas e instituciones públicas, debiera ser el camino a seguir, pero demasiado a menudo, la familia se convierte en el único entorno –económico, social y emotivo– de supervivencia de las personas con discapacidad. Así, autores como García de la Cruz Herrero y Zarco Colón reconocen que el único sostén universal, constante e incondicional para una persona con restricciones de cualquier índole –físicas, psíquicas, legales, sociales– es el que proporciona la familia²⁸⁴.

Por último, cabe hacer referencia al artículo 13 sobre *Información e Investigación*, que establece el deber de los Estados de realizar censos, investigaciones periódicas, etc. a fin de lograr una planeación efectiva y obtener estadísticas confiables sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad. Asimismo, se reconoce la importancia de realizar investigaciones sobre el entorno de las personas con discapacidad, lo que debería hacerse extensivo al ámbito educativo, a fin de prever mejoras en el cumplimiento de los derechos y en la implementación de las políticas públicas.

De este modo, se podría concluir que en el ámbito de la educación las *Normas Uniformes* mezclaron los enfoques de la educación respecto de las personas con discapacidad, construyendo un piso mínimo para que los Estados puedan garantizar en la generalidad de los casos, un sistema de *educación inclusiva*, si bien previendo excepciones puntuales que implican un riesgo para realización.

²⁸⁴ Véase, GARCÍA DE LA CRUZ HERRERO, Juan José y ZARCO COLÓN, Juan, *La familia discapacitada*, Editorial Fundamentos, Colección Ciencias, Madrid, 2007, pp. 16-18.

2.6. Resoluciones del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Los derechos humanos de las personas con discapacidad constituyen uno de los temas de estudio y dedicación del ACNUDH. Desde su décimo período de sesiones, el Consejo de Derechos Humanos²⁸⁵ ha celebrado un debate anual sobre una amplia variedad de temas, y solicitado al Alto Comisionado que presente un informe temático sobre diversas cuestiones relativas a los derechos de las personas con discapacidad, resultando estas resoluciones de gran trascendencia para la implementación de la Convención²⁸⁶.

En este marco han sido adoptadas diversas resoluciones, si bien sólo una de ellas aborda expresamente la cuestión de la *educación inclusiva*²⁸⁷. Se trata del *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*²⁸⁸. Este documento da cuenta de la evolución normativa del derecho a la *educación inclusiva* a lo largo de la historia, y hace un repaso de los tratados e instrumentos jurídicos internacionales que abordan la cuestión. Además, esta resolución profundiza en el artículo 24 de la CDPD, desarrollando el alcance del derecho de las personas con discapacidad a una *educación inclusiva*, y estableciendo las condiciones para su aplicación a nivel nacional. También señala

²⁸⁵ El Consejo de Derechos Humanos adoptó su primera resolución sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad (Resolución 7/9), en 2008, y en la decidió celebrar un debate interactivo anual sobre la cuestión. Véase, A/HRC/28/58, párrafo 9, c).

²⁸⁶ A/HRC/28/58, párrafo 9, c)

²⁸⁷ A/HRC/10/48, de 26 de enero de 2009, *Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos para mejorar el conocimiento y la comprensión de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*; A/HRC/13/29, de 22 de diciembre de 2009, *Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la estructura y la función de los mecanismos nacionales de aplicación y vigilancia del Cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*; A/HRC/16/38, de 20 de diciembre de 2010, *Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la función de la cooperación internacional en apoyo de la labor de ámbito nacional para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad*; A/HRC/19/36, de 21 de diciembre de 2011, *Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la participación de las personas con discapacidad en la vida política y pública*; A/HRC/22/25, de 17 de diciembre de 2012, *Estudio temático sobre el trabajo y el empleo de las personas con discapacidad*, Informe de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

²⁸⁸ Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013.

la importancia de la cooperación internacional como un medio de apoyo para alcanzar la educación inclusiva, y recoge una serie de conclusiones y recomendaciones para su implementación²⁸⁹.

2.7. Relator Especial sobre el Derecho a la Educación.

Es importante resaltar la labor determinante que los relatores especiales sobre el derecho a la educación han llevado a cabo respecto de la implementación del derecho a la *educación inclusiva*, entendiéndola como un proceso bidireccional en el cual los niños y niñas sin discapacidad aprenden a convivir y a participar junto a los niños y niñas con discapacidad, en sus aulas regulares, enriqueciéndose mutuamente y poniendo en valor la diversidad.

A lo largo del presente trabajo, se ha destacado la gran aportación de la primera relatora especial sobre educación, Katarina Tomasevski (1998-2004²⁹⁰), con relación a la implementación de “las 4´As” que deberían aplicarse a la *educación inclusiva* (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad)²⁹¹. Posteriormente su sucesor, Vernor Muñoz Villalobos (2004-2010), elaboró entre otros un informe sobre *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*²⁹², que constituye otra importante contribución a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, y al cual se ha hecho referencia a lo largo del presente trabajo, dado el impulso que ha supuesto para la *educación inclusiva*.

²⁸⁹ El estudio detallado del presente documento, se realiza de forma transversal a lo largo del presente trabajo de investigación, especificando su fuente, para facilitar su detección.

²⁹⁰ El 17 de abril de 1998, la Comisión de Derechos Humanos adoptó la Resolución 1998/33 por la que nombraba por un período de tres años un Relator Especial cuyo mandato se centraría en el derecho a la educación, tal como se enuncia en el artículo 26 de la DUDH y en las disposiciones pertinentes y aplicables del PIDESC. Como se ha señalado, en 2006, el Consejo de Derechos Humanos que sustituyó a la Comisión, decidió asumir los mandatos de los procedimientos especiales, en virtud de su Resolución 2006/102. Véase, <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx> (fecha de consulta: 23 de septiembre de 2015).

²⁹¹ TOMASEVSKI, Katarina, “Indicadores del derecho a la educación”, en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*, Volumen 40, pp. 349-351.

²⁹² Este informe se presentó con arreglo a la Decisión 1/102 del Consejo de Derechos Humanos. Documento A/HRC/4/29.

En el presente apartado, por tanto, deseamos simplemente insistir en lo que podríamos llamar “los eslabones aislados de atención a la educación inclusiva”. Se trata de las inconsistencias que en ocasiones se han detectado vía el seguimiento por parte de los mecanismos de vigilancia de NNUU, y que ponen de manifiesto la falta de atención sistemática y continua al objetivo de la *educación inclusiva*. Sobre esta cuestión, el propio relator Vernor Muñoz, ha señalado:

“A nivel internacional, los diversos órganos creados en virtud de tratados, tales como el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Comité sobre los Derechos del Niño, y el futuro Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, **junto con los Relatores Especiales sobre educación y discapacidad, tienen que desempeñar un papel combinado para vigilar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad**. A nivel nacional, ese papel recae en los tribunales, las instituciones nacionales de derechos humanos, los ombudsmen, los tribunales administrativos, y los expertos y académicos gubernamentales e independientes. **La vigilancia debe ser “total”** y, si bien el acceso a la educación primaria de calidad, gratuita y obligatoria es una consideración fundamental, es importante tener en cuenta que el derecho a la educación se aplica a todo el amplio espectro de la educación permanente”²⁹³.

Habida cuenta de este reconocimiento de la necesidad de contar con un trabajo conjunto, continuado, eficiente, organizado, por parte de todos los actores encargados de implementar la *educación inclusiva*, llama la atención que los informes del actual Relator, Kishore Singh (2010-), no asuman decididamente la *perspectiva de la discapacidad*²⁹⁴; y preocupa, asimismo, que entre los llamados “temas prioritarios” de la actual Relatoría no se contemple la *educación inclusiva*, no se haga referencia concreta a las niñas y niños con discapacidad²⁹⁵, ni esté

²⁹³ Documento A/HRC/4/29, de 19 de febrero de 2007, párrafo 42.

²⁹⁴ Véase, http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/single-view/news/kishore_singh_special_rapporteur_on_the_right_to_education-1/ (fecha de consulta: 28 de septiembre de 2015).

²⁹⁵ Entre los llamados “temas prioritarios” (*issues in focus*), únicamente disponibles en inglés en el sitio web la Relatoría Especial del derecho a la educación, se encuentran los siguientes: igualdad de oportunidades y el derecho a la educación; actualización sobre la educación en situaciones de emergencia; financiamiento de la educación; justiciabilidad del derecho a la educación; garantizar que la educación cumpla con los estándares de calidad razonables; regulando la educación privada; respeto en las escuelas de los derechos humanos, y libres de violencia y el derecho a la educación. La traducción al castellano es propia, en su versión original: *Equality of opportunity and the right to education, Update on education in emergency situation, Financing education,*

presente el enfoque transversal de la discapacidad²⁹⁶. Por esta razón, cabe insistir en la necesidad de la “vigilancia total” a la que hacía referencia el Relator Vernor, para poder avanzar efectivamente en la *educación inclusiva* en todos los niveles, conseguir la transformación política y cultural de los sistemas educativos, y hacer frente a dichos “eslabones aislados de atención a la educación inclusiva”.

3. Tercera Parte. Movimiento de Educación para Todos y Movimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio

3.1. Marco de la Educación para Todos ... y todas²⁹⁷ (EPT) y Marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

En esta tercera parte se hará un repaso del recorrido realizado por el *Movimiento EPT*, así como el análisis de cada uno de los ordenamientos cuyo eje central es el derecho a la educación. Estos ordenamientos se revisarán bajo la *perspectiva de la discapacidad*, analizando las diversas formas que la educación va adoptando en las aulas, en el caso de las niñas y niños con discapacidad. Se

Justiciability of the right to education, Ensuring education meets reasonable quality standards, regulating private education, school respect for human rights, freedom from violence and the right to education. Véase, <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx> (fecha de consulta: 23 de septiembre de 2015).

²⁹⁶ Véanse los siguientes informes en los que es inexistente la perspectiva de la discapacidad: A/HRC/20/21, A/68/294, A/HRC/26/27 y A/HRC/29/30; salvo en el Informe A/HRC/17/29 (*Report of the United Nations Special Rapporteur on the Right to Education: Equality of opportunity in education*), que menciona entre los grupos que ven limitadas sus oportunidades de acceso a la educación, a las personas con discapacidad (párrafo 49), y al referirse al apartado sobre “las barreras físicas”, también señala que estas personas se ven afectadas por la falta de adecuación del entorno educativo (párrafo 55).

²⁹⁷ Llama la atención que en la actualidad, la propia ONU omita referirse con lenguaje incluyente a las mujeres y niñas en muchas de sus iniciativas y documentos, pese a las innumerables resoluciones destinadas a ampliar la protección hacia las mujeres. Como ejemplo, la última resolución dirigida específica y concretamente a *La niña* (Resolución A/68/263, del 5 de agosto de 2013), en la que a través del Informe del Secretario General se presenta una reseña de los logros alcanzados en virtud de las obligaciones internacionales y los compromisos mundiales adquiridos, derivados de tratados de derechos humanos y conferencias internacionales y de la evolución en materia jurídica y normativa, que evidencia grandes avances, pese a los retos pendientes. Por esto resulta al menos curioso que se pasen por alto cuestiones que son aparentemente de mera forma, pero que rompen el lenguaje (y el discurso) de la igualdad de género.

repasarán, igualmente, los Objetivos de Educación marcados por el EPT, intentando determinar en qué medida se avanza o retrocede en el caso de las alumnas y alumnos con discapacidad, y dando cuenta de las contradicciones y los desafíos pendientes. Mención particular merecen la *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, dado que el amplio desarrollo del principio de inclusión en este instrumento, ha supuesto un gran impulso a la *educación inclusiva*.

Paralelamente a las normativas y resoluciones analizadas dentro del contexto del EPT, se analizará el *Informe de la Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*. Este documento presenta un panorama mundial sobre la situación de la educación en el mundo, en los últimos 15 años. En él se puede comprobar la inconsistente atención que se brinda a las niñas y niños con discapacidad, y la relación directa entre la falta de atención a la *perspectiva de la discapacidad* y el fracaso en la consecución de las metas planteadas por la comunidad internacional, a fin de universalizar la educación primaria a través de los Objetivos del Movimiento de EPT y de los ODM. Será precisamente a raíz del incumplimiento estas metas, que los nuevos *Objetivos de Desarrollo Sostenible* incorporarán la *perspectiva de la discapacidad* en su planteamiento original, lo que renueva la esperanza de alcanzarlos. Con la intención de presentar un panorama lo más completo posible, se incorporará a este capítulo segundo el análisis de la Iniciativa del Grupo E-9 sobre la atención brindada a la educación de las niñas y niños con discapacidad por los nueve países más poblados, así como algunas importantes resoluciones adoptadas en el marco de los ODM.

3.2. Breve repaso de los orígenes del EPT.

El EPT es una iniciativa cuyo objetivo es lograr el compromiso de la comunidad mundial a fin de brindar educación básica de calidad a todas las niñas, niños, jóvenes y adultos. Esta iniciativa se puso en marcha en la Conferencia

Mundial de Educación para Todos, que se llevó a cabo en 1990, en Jomtien, Tailandia²⁹⁸, y a la que se hará referencia más adelante.

La conferencia se llevó a cabo por iniciativa del UNICEF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante, PNUD), UNESCO y el Banco Mundial (en adelante, BM)²⁹⁹. Los participantes respaldaron una visión ampliada del aprendizaje y acordaron universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio³⁰⁰. Pero como se constatará más adelante, diez años más tarde muchos de los países no alcanzaron el objetivo de la educación para todas y todos, por lo que la comunidad internacional se reunió nuevamente en Dakar, Senegal³⁰¹, y ratificó su compromiso marcando el año 2015 como la fecha límite para conseguirlo.

A partir del *Marco de Acción de Dakar*, se han llevado a cabo las denominadas *Reuniones Mundiales de la Educación para Todos*, a las que asisten los representantes de los Estados miembros de la UNESCO, los organismos patrocinadores de la EPT, las organizaciones regionales y de las NNUU, la sociedad civil, las entidades bilaterales, el sector privado, los institutos de investigación y las fundaciones. Su objetivo fundamental es realizar una evaluación crítica de los progresos en la consecución de la EPT, sobre la base de los Informes de Seguimiento de la EPT en el mundo y los informes regionales, acordar actividades concretas de seguimiento y preparar los programas educativos del futuro³⁰².

Estas conferencias serán sumamente importantes para lograr el impulso de la educación para las niñas y niños con discapacidad, ya que los Estados son conscientes de que sin la inclusión de la infancia en situaciones en riesgo, al

²⁹⁸ Celebrada del 5 al 9 de marzo de 1990. Al finalizar estas conferencias se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

²⁹⁹ Véase, *Historia - El Movimiento de Educación para Todos (EPT)*, disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/> (fecha de consulta: 19 de agosto de 2015).

³⁰⁰ El artículo 2 (*Perfilando la Visión*) de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, se refiere a este aspecto.

³⁰¹ Foro Mundial sobre Educación, celebrado entre el 26 y 28 de abril de 2000.

³⁰² Para más información véase, *Educación para Todos*, disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/global-efa-meeting/> (fecha de consulta: 19 de agosto de 2015).

acceso a la educación y la permanencia en la misma con resultados positivos, el derecho a la educación no será realmente un derecho de carácter universal.

3.3. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia³⁰³.

El Movimiento EPT se puso en marcha mediante la adopción de *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. Este movimiento representó una oportunidad para la toma de conciencia en el ámbito internacional sobre la situación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como se avanzaba ya, la preocupación central de esta conferencia fue hacer frente a la falta de escolarización de millones de personas en todo el mundo.

El Preámbulo de la Declaración comienza recordando que hace más de 40 años, en la DUDH, se reconoció que *toda persona tiene derecho a la educación*. Sin embargo, se constata que este derecho humano, dista mucho de ser una realidad. “La importancia de Jomtien radica en su reconocimiento de la exclusión de gran número de grupos vulnerables y marginados de educandos de los sistemas educativos en todo el mundo”³⁰⁴. Inicia entonces la lucha para que la educación básica para todos resulte, por primera vez en la historia, un objetivo alcanzable.

³⁰³ Es importante señalar que anualmente se realizan Reuniones Mundiales sobre la EPT e Informes del Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Por no contener novedades importantes sobre el tema bajo estudio, dentro del ámbito del *Movimiento de la Educación para Todos*, se eligieron sólo las reuniones mundiales más sobresalientes y sus correspondientes declaraciones. Para mayor información, véase, <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/> (fecha de consulta: 19 de agosto de 2015).

³⁰⁴ CROSSO, Camila, “El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf (fecha de consulta: 19 de agosto de 2015).

El artículo 2, establece un planteamiento de la educación desde una *visión ampliada*, según denominación de la propia Declaración. Entre los elementos de esta perspectiva, destaca el propósito de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad³⁰⁵. El artículo 3 profundiza sobre esta cuestión, garantizando el acceso y mejorando la calidad de la educación para niños y mujeres. También señala que deben suprimirse cuantos obstáculos se opongan a su participación activa, y aboga para que desaparezcan todos los estereotipos en torno a los sexos.

El párrafo 4 establece que deben modificarse las desigualdades en materia de educación y suprimirse las discriminaciones. Señala varios grupos en situación de vulnerabilidad, pero no menciona entre ellos a las niñas y niños con discapacidad.

En el artículo 3, en cambio, sí hace referencia a las personas con discapacidad en los siguientes términos:

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.

En palabras de Saleh, “muchos hubiéramos deseado entonces una mayor atención a estas cuestiones, pero incluso esta breve mención en la declaración de Jomtien fue sólo posible gracias a la fuerte determinación e ímpetu de las dos ONGs presentes en la Conferencia en representación de la voz de las personas con discapacidad. Lamentablemente lo que siguió no fue mucho mejor y estos temas quedaron frecuentemente relegados u olvidados en la implementación de

³⁰⁵ Artículo 2. Perfilando la Visión. 1. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. [...] Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente de aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.

los planes nacionales de educación que siguieron las iniciativas promovidas por esta Conferencia”³⁰⁶.

De la lectura de este último artículo, se desprende que los niños y niñas con discapacidad son considerados dentro de un sector catalogado como “especial”; es decir, un grupo que ha sido considerado como *vulnerable*, y que por esta razón se precisan medidas específicas para su atención a fin de brindarles un aprendizaje en igualdad de condiciones que al resto de niñas y niños a nivel de educación básica.

Particularmente interesante es el artículo 5, que bajo el epígrafe *Ampliar los medios y el alcance de la educación básica*, reconoce que el aprendizaje comienza con el nacimiento y resalta la importancia de la educación de la primera infancia como un derecho, fuera del ámbito exclusivo de las medidas asistencialistas³⁰⁷.

Habría que decir, por último, que esta Declaración hace referencia, en su penúltimo párrafo, a una serie de ordenamientos e iniciativas que en conjunto refuerzan el derecho a la educación de todas y todos los niños; entre ellas, se refiere expresamente al *Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992)*. Y esto claramente indica un propósito de inclusión.

Ahora bien, *el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, de Jomtien, parte del reconocimiento de que muchas personas se ven privadas de la igualdad de acceso a la educación por diversas causas, entre las que señaló *la invalidez física o mental* (párrafo 3). Este reconocimiento es un inicio de toma de conciencia; sin embargo, al no estar acompañado de medidas concretas, resulta insuficiente.

³⁰⁶ SALEH, Lena, “Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un Tributo a España”, en *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso (eds.), Publicaciones INICO, Salamanca, 2004, p. 24.

³⁰⁷ *Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica. La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos: El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga [...].*

En sintonía con lo anterior, cuando el *Marco de Acción* establece los *Objetivos y Metas*, dispone que los objetivos intermedios pueden formularse como metas específicas dentro de los planes nacionales y subnacionales de desarrollo de la educación, y explica que éstos deben precisar categorías prioritarias, entre las que menciona a las personas impedidas. Por lo tanto, de su lectura se desprende una preocupación por garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad. Nuevamente, este reconocimiento resulta alentador pero insuficiente, ya que no establece estrategias de acción. Se limita en cambio a exhortar a los Estados para que incluyan a diversas personas en situación de vulnerabilidad, dentro sus planes de educación. Por ejemplo, señala como prioritaria la atención para las niñas y las mujeres, en el sentido de suprimir obstáculos que impiden su participación; no obstante, no se refiere a las niñas o mujeres con discapacidad, que presentan múltiples razones para ser discriminadas. Así lo ha reconocido UNICEF al establecer:

“Las niñas y las mujeres jóvenes discapacitadas sufren de una 'doble discapacidad', no sólo por los prejuicios y las desigualdades de que son víctimas muchas personas en sus mismas circunstancias, sino también por las limitaciones y funciones asignadas tradicionalmente a cada género. Las niñas con discapacidad también tienen menos probabilidades de asistir a la escuela, recibir formación profesional y encontrar empleo que los niños con discapacidad y las niñas sin discapacidad”³⁰⁸.

Al establecer las *estrategias que deberían aplicarse en la educación* (párrafo 21)³⁰⁹ se habla sobre la adaptación de las instalaciones, sobre los planes

³⁰⁸ UNICEF: *Estado Mundial de la Infancia 2013, Niñas y niños con discapacidad*, mayo 2013, pp. 1 y 2.

³⁰⁹ “Las estrategias dirigidas concretamente a mejorar las condiciones de la escolaridad pueden centrarse en los aspectos siguientes: los que aprenden y el proceso de aprendizaje; el personal (educadores, administradores y otros); los planes de estudios; la evaluación del aprendizaje; y los materiales didácticos y las instalaciones. Tales estrategias deberían aplicarse de manera integrada; su elaboración, gestión y evaluación deben tener en cuenta la adquisición de conocimientos y capacidades para resolver problemas, así como las dimensiones sociales, culturales y éticas del desarrollo humano. Según los resultados que se desee obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados; los planes de estudio y la evaluación deben reflejar una variedad de criterios, mientras que los materiales e incluso los edificios y las instalaciones deben ser adaptados consecuentemente. En algunos países la estrategia puede incluir los medios para reducir el absentismo aumentando el horario de aprendizaje y mejorando

de estudio, sobre las evaluaciones, sobre los materiales didácticos, o sobre la preparación adecuada al personal, pero aún no se reconocen especificidades que deberían tenerse en cuenta en aras de brindar protección a los alumnos con discapacidad; más bien parecen referirse a la mayoría de los alumnos y alumnas. Lo cual supone homogeneizarlos, nuevamente, bajo concepciones de “alumno promedio”.

Faltan años aún para llamar por su nombre al diseño universal o ajustes razonables, o también a la capacitación específica que debería brindarse a toda la comunidad educativa para incluir a las alumnas y alumnos con discapacidad. Pero resulta interesante comprobar cómo va construyéndose gradualmente este camino, y cómo paulatinamente se van ampliando los derechos de las niñas y los niños con discapacidad.

En cuanto a los nuevos medios tecnológicos educativos (párrafo 26), aunque se reconocieron como herramientas valiosas para mejorar la gestión educativa básica en general, aún no se contemplan como herramientas inestimables para lograr superar las barreras comunicacionales. Como señaló Rafael de Lorenzo, años más adelante de la publicación de este Marco de Acción:

“En la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos resulta particularmente importante la accesibilidad de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que ofrecen oportunidades de integración social y laboral para las personas con discapacidad, que hace unas décadas ni podíamos imaginar, pero que también pueden crear nuevas barreras que excluyan aún más a los grupos desfavorecidos y en particular a las personas con discapacidad”³¹⁰.

las condiciones de enseñanza. Para satisfacer las necesidades educacionales de grupos que no participan en la escolaridad formal, se requieren estrategias adecuadas a la enseñanza no formal. Estas incluyen los aspectos ya mencionados, aunque sin limitarse a ellos pueden también conceder especial atención a la necesidad de coordinación con otras formas de educación, al apoyo de todos los interesados, a los recursos financieros permanentes y a la plena participación de la comunidad. En el Plan de Acción para la Erradicación del Analfabetismo antes del Año 2000 de la UNESCO encontramos un ejemplo de este enfoque aplicado a la alfabetización. Otras estrategias pueden recurrir a los medios de comunicación para satisfacer las necesidades educacionales más amplias de la comunidad entera, debiendo vincularse estas estrategias con la educación formal, la educación no formal o una combinación de ambas. La utilización de los medios de comunicación entraña un tremendo potencial para educar al público y para compartir información importante entre quienes necesitan saber” (párrafo 21).

³¹⁰ DE LORENZO, Rafael, *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*, cit., p. 35.

3.4. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.

En 1994, un año más tarde, se aprobó la *Declaración de Salamanca* que reconoce expresamente en su Introducción que se inspira en la experiencia previa de NNUU, y especialmente en las *Normas Uniformes* antes analizadas³¹¹. Sin lugar a dudas, al abordar temas relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, la *Declaración de Salamanca*, es siempre un referente.

Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, concluyendo con la adopción de *la Declaración de Salamanca* y su respectivo *Marco de Acción*.

En palabras de Álvaro Marchesi, “la Declaración de Salamanca es mucho más que una innovación educativa en un campo específico, es un proyecto social global de enorme envergadura y para el que se necesita un esfuerzo sostenido en el tiempo y el apoyo constante de los poderes públicos”³¹². El objetivo de la Declaración, queda establecido en el propio Prefacio:

*[...] a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la **educación integradora**, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.*

Esta última frase, refleja una medida que procura la igualdad de oportunidades, lo cual supone una preparación de refuerzo para los profesores, a fin de que compensen o eviten las posibles desventajas de las niñas y niños con discapacidad, para lograr que participen plenamente en el ámbito educativo.

³¹¹ 1. [...] El Marco se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

³¹² ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, “Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio”, en *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Siglo Cero, vol. 36 (1), Núm. 213, 2005, pp. 5-12.

Asimismo, a lo largo de la Declaración se habla de *integración*, como condición indispensable para lograr una verdadera educación **para todos**³¹³.

Habría que insistir en que entonces existía todavía confusión entre los términos. Y no puede perderse de vista que la *inclusión* frente a la *integración*, ha supuesto un enorme avance, a la luz del enfoque de los derechos humanos. Echeita Sarrionandía y Verdugo Alonso, al reflexionar sobre la terminología utilizada en la Declaración, concluyen:

“[...] Por lo tanto, no se trata simplemente de acomodarlos sin más en un contexto escolar pensado para 'alumnos normales', que acepta que 'estén allí', pero que no se replantea sus valores, sus creencias ni sus prácticas escolares. Lo anterior es central, después podemos discutir cuál es la mejor forma de plasmar esa meta. Si muchos utilizamos el concepto de inclusión es porque entre sus ventajas está la de que nos remite a su antónimo –exclusión– un concepto, ese sí, de indiscutible importancia hoy en día en política social y que hace referencia, precisamente, tanto a hechos objetivos (pobreza, falta de acceso...), como subjetivos (marginación, discriminación, pérdida de identidad...). Bien estaría, entonces, que nuestra tarea central fuera preguntarnos por los planteamientos educativos que puedan ayudar a evitar o minimizar los riesgos de exclusión social y dejar los debates nominalistas fuera de nuestra agenda. En todo caso, hablar de inclusión significa aludir a la concepción más actual de discapacidad, en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit. La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones de la sociedad en general”³¹⁴.

Aclarada esta cuestión, el prefacio continúa guiándose por lo que llama el *principio de integración*:

[...] La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el

³¹³ Véase, ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, “Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio”, en *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, cit., pp. 209-216.

³¹⁴ ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, *Ibid.*, p. 211.

reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” [...]

De aquí, lo interesante será revisar si realmente se prescribe un cambio de modelo sobre la concepción de la discapacidad, con reflejo en el ámbito educativo.

De la revisión del articulado de la Declaración, se desprende que las principales características de la *educación inclusiva* se mencionan en los cinco principios establecidos en el artículo 2º:

Creemos y proclamamos que:

- *todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,*
- *cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*
- *las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.*

Se aprecia inmediatamente el concepto de *necesidades educativas especiales*. La Conferencia de Salamanca dio respaldo al concepto que “desde el Informe Warnock había estado extendiéndose como alternativa al uso de etiquetas como alumnos ‘deficientes, disminuidos o retrasados’, tan preñadas de una valoración negativa para quien las recibía como poco útiles para la acción educativa. Los documentos de la Conferencia hicieron hincapié en resaltar que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender, en un momento u otro de su escolarización. Este hecho es además un proceso normal y frecuente

y que no debe interpretarse, por tanto, como indicación de que ‘hay algo mal en el alumno’ o propio solamente de unos pocos alumnos o alumnas ‘especiales’. Lo más importante de todo fue plantear explícitamente la concepción interaccionista que sobre la naturaleza de las diferencias individuales se quería resaltar con el concepto de ‘necesidades especiales’. [...] los alumnos con necesidades especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos, las barreras de todo tipo que les impidan avanzar en su escolaridad”³¹⁵.

De lo anterior, se desprende que el concepto de *necesidades educativas especiales* que utiliza la *Declaración de Salamanca* diluye las minusvalías ya que los alumnos y alumnas que tengan NEE, no serán sólo aquellos con discapacidades, sino cualquiera que en un momento u otro, por cualquier razón, necesita que se remuevan obstáculos o barreras que le impidan avanzar dentro del ámbito educativo. Desde luego, es éste un término más respetuoso e incluyente. Sin embargo, surge la duda de si el término de *necesidades educativas especiales*, no será una nueva etiqueta, que segregara de nueva cuenta a quienes caben bajo esta denominación.

El artículo 3º apela a todos los gobiernos y les insta a:

- *dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,*
- *adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,*
- *desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,*

³¹⁵ ECHEITA SARRIONANDÍA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel: “La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales Diez Años Después: Enseñanzas y Aprendizajes de un Evento Singular”, en *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, cit., pp. 14 y 15.

- *crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,*
- *fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,*
- *invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales,*
- *garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.*

La apuesta por la *educación inclusiva* es patente en la *Declaración de Salamanca*. Sin embargo, tras la lectura del artículo 3º, surge la duda sobre ¿cuáles serán las razones de peso a las que el ordenamiento hace referencia para omitir el principio de *educación integradora* (sic)? Nuevamente, no compartimos esta posición porque entendemos que la *educación inclusiva* no es compatible con ninguna exclusión, y que la segregación por motivos tales como las dificultades de aprendizaje, el origen, la cultura, la religión, etc., es intrínsecamente incompatible con el modelo educativo de la *educación inclusiva*. Cualquier escuela que considere que un niño o niña por la razón que fuera no puede incluirse, tendría que cuestionarse sus razones para seguir funcionando.

Resalta también el artículo 4 que hace un llamamiento a la comunidad internacional –especialmente a los gobiernos, organizaciones no gubernamentales y concretamente a los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (entre ellos, UNESCO, UNICEF, PNUD y BM)–, para defender el enfoque de la *educación integradora*; y con este fin, solicita su contribución.

Un instrumento paralelo a la *Declaración de Salamanca*, es el *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Este Marco desarrolla de forma más detallada y puntual los puntos de la Declaración, y está formulado en tres apartados generales y una Introducción:

- I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales.

II. Directrices para la acción en el plano nacional.

III. Directrices para la acción en los planos regionales e internacional.

Como en el caso de los ordenamientos previamente analizados, al repasar el *Marco* se atenderá a los aspectos considerados más relevantes. Entre ellos, el párrafo 3 de la Introducción que reconoce el principio rector que consiste en:

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. En el contexto de este Marco de Acción, el término “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. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

De aquí se desprenden varios elementos destacables. En primer lugar, la *inclusión* rebasa el ámbito de la *discapacidad* y se plantea como un reto que abarca varios grupos en situación de vulnerabilidad, lo que implica cambios estructurales en la sociedad, más allá del ámbito educativo. Además, se reconoce que la *educación inclusiva* constituye una especie de antídoto contra la exclusión y la discriminación, que enseña a los niños y niñas a crecer en la diversidad. Esto

fomenta la solidaridad y recuerda nuevamente la propuesta de Edgar Morín en el sentido de que se *debería enseñar a vivir la “simbiosofía”, es decir, la sabiduría de saber vivir unido*. Como sostenía Morín, no entendemos al otro porque no sabemos qué hace, ni cómo lo hace, ni qué necesita para hacerlo. En la medida en que cada uno entienda al otro, el asunto de la responsabilidad será una prioridad para el hombre, que se reflejará en sus acciones, en el respeto, en la armonía³¹⁶. De alguna manera, Morín se refiere a la inclusión y tiene el convencimiento de que la mejor forma de conseguir una convivencia en armonía es viviendo, desde la infancia, en ambientes diversos y acogiendo a los grupos que necesitan mayor protección. Esta idea, será retomada por la propia *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción*, con otra terminología.

Por otro lado, en la Introducción del *Marco de Acción* se habla de incluir a todas y todos, sin distinción alguna, por lo que podríamos estar ante el primer ordenamiento que aboga por la *educación inclusiva*.

En cuanto a la Parte I (*Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales*), destaca el principio fundamental que rige a las escuelas “integradoras”, reconociendo que: *todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias*.

Sin embargo, más adelante, en el párrafo 9, reconoce a las escuelas especiales –o clases especiales en la escuela, con carácter permanente– como una excepción. Sobre las escuelas especiales, señala que existen países donde las hay para alumnos con discapacidades específicas, y reconoce que *podrían suponer esas escuelas un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras*. Continúa señalando que *las escuelas especiales pueden ser también centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias*. Y finalmente, establece que *las escuelas especiales –o los departamentos dentro de las escuelas integradoras– pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias; debiendo orientarse a prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias para que éstas puedan atender a las necesidades educativas*

³¹⁶ Véase, MORÍN, Edgar y UNESCO, *cit.*

especiales. De aquí se desprende que los sistemas segregados persisten; en opinión de Climent Giné y Giné, “quizás debido a la fuerte tendencia a considerar la educación especial como algo distinto a la educación regular³¹⁷”.

También en la Parte I del documento es positivo constatar el reconocimiento de la doble discriminación a la que están sometidas las mujeres y niñas con discapacidad. El texto establece que es *particularmente importante, darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad* (párrafo 13)³¹⁸.

La Parte II (*Directrices para la Acción en el Plano Nacional*) está integrada por los siguientes incisos:

- A. Política y organización.
- B. Factores escolares.
- C. Contratación y formación del personal docente.
- D. Servicios de apoyo exteriores.
- E. Áreas prioritarias.
- F. Participación de la comunidad.
- G. Recursos necesarios.

En el inciso sobre *Política y organización* se reconoce que tanto la educación integrada, como la rehabilitación apoyada por la comunidad, deben basarse en el principio de *integración y participación*. Destaca el reconocimiento del principio de igualdad de oportunidades de los alumnos con discapacidades, en la enseñanza primaria, secundaria y superior, que se prevé que se haga, *siempre que sea posible, en centros integrados*. Sin embargo, es lamentable que se omitiera la referencia a la enseñanza en el nivel preescolar.

En el párrafo 18, se establece la norma general sobre el tipo de escuela a la que deben asistir las alumnas y alumnos con discapacidad, que será la *educación integrada*; aunque se establece, igualmente, una excepción:

³¹⁷ GINÉ, Climent, “La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Cataluña”, en *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, cit., p. 51.

³¹⁸ El resto del texto de este párrafo establece: *Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación.*

Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse sólo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales.

Se completa esta excepción a la regla de la *educación integradora*, en el párrafo 19:

[...] Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias [...].

Y la *Declaración de Salamanca* establece otra excepción, dirigida a las personas sordas y sordo-ciegas, al disponer en el párrafo 21:

[...] Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.

Debe resaltarse que esta excepción a la *educación inclusiva* para el caso de los sordos y sordo-ciegos, se encuentra recogida de forma idéntica en las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad*. Lo cual en la práctica, como ya se advertía, suele suponer que afecta igualmente a las personas con discapacidad intelectual o con múltiples discapacidades.

Con el fin de garantizar la *educación integrada* dispone el párrafo 23 que la misma deber ser apoyada tanto por las políticas, como por los acuerdos de financiación. Asimismo, se establece que los progresos hacia la integración, deberán ser evaluados por medio de estadísticas y encuestas.

Ahora bien, no se puede concluir la revisión del literal A sin hacer referencia al párrafo 20 que establece la pertinencia de prestar atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples, orientando su educación hacia un máximo de independencia, en la medida de sus capacidades.

Por su parte, el apartado B sobre *Factores escolares*, comienza señalando:

La creación de escuelas integradoras que atiendan un gran número de alumnos en zonas rurales y urbanas requiere la formulación de políticas claras y decididas de integración y una adecuada financiación, un esfuerzo a nivel de información pública para luchar contra los prejuicios y fomentar las actitudes, un extenso programa de orientación y formación profesional y los necesarios servicios de apoyo. [...] (párrafo 26).

De lo anterior se desprende que deben hacerse grandes esfuerzos, en todos los niveles, para lograr superar actitudes basadas en ideas preconcebidas, y eliminar el máximo de actitudes negativas y estigmatizantes. Para concretar estas medidas contra la discriminación, se contemplan diversos cambios que se indican a continuación.

En primer lugar, es necesaria la *flexibilidad del programa de estudios*. Esto significa que dichos programas deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés, como se establece en el párrafo 28:

Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferentes. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.

Destaca asimismo en este apartado, la ampliación del *principio de flexibilidad* –indispensable para la *educación inclusiva*–, al ámbito de la evaluación. En concreto, el párrafo 31 señala:

Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados sobre el dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas.

Por otro lado, también se reconocen como *factores escolares* las ayudas técnicas apropiadas y asequibles, destinadas a lograr una buena asimilación del programa de estudios (párrafo 33), y se incluye igualmente en este apartado, un epígrafe sobre *Gestión escolar*. En esencia, se reconoce que el equipo docente en su conjunto deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños y niñas con necesidades especiales. Con este fin deberán articularse redes de apoyo a toda la comunidad educativa, para que todos los agentes involucrados

compartan experiencias y se sientan igualmente responsables frente a las alumnas y alumnos con discapacidad.

Otro epígrafe dentro del apartado sobre *Factores escolares*, es el de la *Información e investigación*, ya que según dispone el párrafo 38:

La difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También es muy valiosa la información sobre investigaciones pertinentes. [...] Por lo tanto, las investigaciones centradas en estrategias pedagógicas innovadoras constituyen otro factor escolar determinante para lograr la evolución de la educación inclusiva.

El literal C, por su parte, hace referencia a la *Contratación y formación del personal docente*. Establece en primer término que la preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las *escuelas integradoras*. Particularmente positivo resulta el que se reconozca que hacen falta modelos de profesores con discapacidad, por lo que se invita a profesionistas con discapacidad a laborar dentro de las escuelas.

Al inicio del apartado D sobre *Servicios de apoyo exteriores*, se señala que éstos son fundamentales para el éxito de las políticas educativas integradoras. De este modo, se establece la dirección hacia donde deberán avanzar las *escuelas especiales*, al señalar en el párrafo 50:

[...] Las escuelas ordinarias deberán utilizar cada vez más estas últimas como centros especializados que presten apoyo directo a los niños con necesidades educativas especiales. Tanto las instituciones de formación como las escuelas especiales pueden dar acceso a dispositivos y materiales específicos que no existen en las aulas ordinarias.

Resulta esencial, por tanto, la recomendación de que de forma paulatina, los colegios dedicados específicamente a la *educación especial* vayan evolucionando y transformándose en centros de recursos y de apoyo para los colegios ordinarios.

Por otra parte, el literal E que desarrolla las *Áreas prioritarias*, se refiere a cuatro temas fundamentales, indispensables de reforzar: a) la educación preescolar, b) la preparación para la vida, c) la educación de las niñas y d) la

educación continua y de adultos. Mientras que el inciso F sobre *Participación de la comunidad*, comienza estableciendo que:

Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos. [...] (párrafo 58).

Se aprecia entonces un claro llamado a la solidaridad y la responsabilidad social. Más aún, el párrafo 59, establece que *la educación de los niños con necesidades educativas especiales es una tarea compartida por padres y profesionales*. Se reconoce también que la descentralización y la planificación local, favorecen una mayor participación de las comunidades en la educación de las personas con necesidades educativas especiales. En el párrafo 64, expresamente se reconoce que *se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar*.

Lo anterior se considera sumamente positivo porque implica que el tema de la discapacidad sale del ámbito exclusivo de la responsabilidad familiar, para posicionarse también en el ámbito comunitario, fomentando un apoyo solidario y la responsabilidad social compartida con las familias. Se incluye igualmente un epígrafe sobre la *función de las organizaciones de voluntarios*, y se reconoce el importante papel que realizan y la necesidad de que brinden apoyo a las organizaciones de personas con discapacidades, para contribuir a mejorar la *educación inclusiva*.

A continuación, el mismo apartado F hace referencia a la *sensibilización pública*, haciendo un llamado a los medios de comunicación para concientizar a la sociedad en general respecto de las personas con discapacidad. El párrafo 68, dispone que *los responsables de la adopción de decisiones en todos los niveles, comprendido el de educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades especiales*.

El inciso G (*Recursos necesarios*), último apartado de la Parte II sobre *Las Directrices para la Acción en el Plano Nacional*, señala que:

La creación de escuelas integradoras como forma más eficaz de conseguir una educación para todos debe ser reconocida como una política gubernamental clave que habrá que situar en lugar destacado en el programa de desarrollo de un país. Sólo así se podrán obtener los recursos necesarios [...].

Particularmente importante es el párrafo 71, que contempla las inversiones económicas que las escuelas deben hacer para alcanzar la accesibilidad, señalando:

La distribución de recursos a las escuelas deberá tener en cuenta de manera realista las diferencias de gastos necesarios para impartir una educación apropiada a los niños con capacidades distintas [...].

A este respecto, habría que decir que *todo lo que tiene que ver con personas, tiene que ver con discapacidad*. Y por tanto, los recursos destinados a este fin deberán asignarse a todos los centros educativos, sin perder de vista el interés superior del niño, y rechazando cualquier argumento que sostenga que no es igualmente importante la asignación de recursos cuando se trata de los alumnos y alumnas con discapacidad.

Insistimos nuevamente en los “eslabones aislados”, en este caso en relación con la *accesibilidad*. No basta con que las legislaciones internas reconozcan el acceso a la educación para todas las niñas y niños, con y sin discapacidad, sino que además deben existir medidas de apoyo adecuadas para que permanezcan en las escuelas y así se consiga su inclusión real y efectiva. En este sentido, el reto es transformar el entorno integralmente, sin dejar “eslabones de accesibilidad” sueltos que hagan inalcanzable el derecho a la *educación inclusiva*.

Finalmente, la Parte III del *Marco de Acción* se dirige a las *Directrices para la Acción en los Planos Regional e Internacional*. Destaca el reconocimiento de la cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales, lo que ha favorecido el impulso de las *escuelas inclusivas*.

En la parte final del *Marco de Acción*, se establece que siempre que se celebren reuniones sobre educación se atenderá la situación de las alumnas y alumnos con necesidades especiales:

Se procurará que las reuniones internacionales y regionales sobre temas relacionados con la educación traten temas relativos a las prestaciones educativas especiales como parte integrante del debate y no como tema aparte. Así, por ejemplo, la cuestión de las prestaciones educativas especiales deberá inscribirse en el orden del día de las conferencias ministeriales regionales organizadas por la UNESCO y otros organismos intergubernamentales (párrafo 82).

Pues bien, concluido el repaso de la *Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción*, resulta asombroso comprobar que los retos establecidos por aquella continúan siendo metas complejas y de difícil alcance. Este ordenamiento, conceptualizó el derecho a una educación de calidad para todos y todas, y de modo singular, lo hizo atendiendo al alumnado con necesidades educativas especiales. Supuso, en su momento, un llamado a la conciencia mundial en pro de la educación de las personas con discapacidad, y la ratificación del principio de que ésta debe tener lugar en el seno de los sistemas educativos, no al margen de los mismos.

Siguiendo a Echeita Sarrionandía y Verdugo Alonso³¹⁹, entendemos que la Conferencia de Salamanca apunta y constituye un punto de inflexión hacia un cambio de perspectiva o paradigma en cuanto a la forma de concebir la *educación especial*, si se tiene en cuenta que el ordenamiento que dio como resultado, pone sobre la mesa la necesidad de formular nuevas preguntas y/o planteamientos respecto a la educación de los alumnos y alumnas con necesidades especiales. Así, por ejemplo:

- *En lugar de preguntarnos qué problemas, dificultades o déficit tiene este alumnado, nos preguntemos cuáles son sus necesidades educativas especiales*³²⁰.

³¹⁹ ECHEITA SARRIONANDÍA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, "La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales Diez Años Después: Enseñanzas y Aprendizajes de un Evento Singular", *cit.*, pp. 20 -21.

³²⁰ Como señalan Booth y Ainscow: "A pesar de las buenas intenciones, el pensamiento sobre el déficit sigue profundamente anclado y con excesiva frecuencia lleva a muchos a creer que es preciso tratar por separado a ciertos alumnos. En cierto sentido, confirma la idea de que algunos

- *En lugar de preguntarnos, cómo o cuándo organizar el diagnóstico de las deficiencias, nos preguntemos cómo organizar una evaluación global psicopedagógica para determinar dónde se encuentran los alumnos respecto a los contenidos educativos y qué factores del contexto escolar facilitan o dificultan su aprendizaje y participación.*
- *En lugar de preguntarnos y preocuparnos básicamente por las prácticas rehabilitadoras o por el “tratamiento” que requiere ese alumnado, que nos preguntemos y preocupemos por la determinación de las ayudas educativas o apoyos de distinto tipo, grado y duración que van a necesitar para satisfacer sus necesidades de aprendizaje,*
- *Que en lugar de preocuparnos sobre quién debe hacerse cargo de estos alumnos y alumnas, nos preguntemos por las mejores estrategias de colaboración y ayuda que deban desplegarse entre todos los implicados en su educación.*
- *Y que en lugar de preguntarnos cómo deben ser las escuelas especiales de estos alumnos y alumnas, nos preguntemos cómo hacer para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones.*

Estas preguntas, formuladas en el 2004 por Echeita Sarrionandía y Verdugo Alonso, siguen estando vigentes en la actualidad; esto es, más de 20 años después de la *Declaración de Salamanca*, todavía se debate cómo implementar las políticas y prácticas educativas dirigidas a la inclusión.

3.5. Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar.

El *Foro Mundial sobre la Educación Dakar –Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes–*, celebrado entre el 26 y 28 de abril de 2000 en Senegal, fue el siguiente paso significativo dentro del contexto de las *Conferencias Mundiales de la Educación para Todos*.

alumnos son “ellos”, en vez de parte de “nosotros” (...) En consecuencia, hay que contemplar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje y no como problemas que arreglar”. Véase, AINSCOW, Mel, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, cit., p. 26.

Estas Conferencias de Dakar, celebradas diez años después de Jomtien (Tailandia), evaluaron los logros de *Educación para Todos* en más de 180 países, constatándose entre otras cuestiones, un incremento notable y significativo de millones de matrículas escolares. Como Manuel Deaño Deaño señaló:

“Estos datos optimistas fueron, no obstante recibidos con cautela, ya que más de 100 millones de niños no tienen todavía acceso a la escolarización primaria y porque la lógica del incremento cuantitativo tiende a encubrir la difícil situación de los excluidos habitualmente de la educación. Muchos países han centrado sus esfuerzos en las personas accesibles fácilmente a la educación, descuidando por diversas razones geográficas, sociales y/o económicas a las no accesibles y entre ellas a los que lo son por discapacidad”³²¹.

Es importante señalar que dentro del *Marco de las Conferencias de Dakar*, se llevaron a cabo seis conferencias regionales celebradas entre 1999 y 2000 fruto de las cuales se adoptaron seis marcos de acción regionales que, entre todos, conformaron el *Marco de Dakar* a nivel mundial³²².

Algunas voces fueron críticas con el *Foro de Dakar*, y su alcance en cuanto a la *educación inclusiva*. En opinión de Lena Saleh en el *Foro Educativo de Dakar* se hizo un intento para redirigir la cuestión de la *educación inclusiva*, pero los resultados alcanzados fueron muy limitados, y no se consiguió perfilar una perspectiva inclusiva global que permitiera guiar los futuros desarrollos en este ámbito³²³.

El *Marco de Acción de Dakar* planteó seis objetivos, y en dos de ellos, se puede inferir la atención a las niñas y niños con discapacidad; pero resulta

³²¹ DEAÑO, DEAÑO, Manuel, “La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Galicia”, en ECHEITA SARRIONANDÍA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, cit., p. 108.

³²² Las conferencias regionales fueron las siguientes: la Conferencia del África Subsahariana sobre Educación para Todos, celebrada en Johannesburgo (Sudáfrica) del 6 al 10 de diciembre de 1999; la Conferencia Regional de Asia y el Pacífico sobre Educación para Todos, celebrada en Bangkok (Tailandia) del 17 al 20 de enero de 2000; la Conferencia Regional de los Países Árabes sobre Educación para Todos, celebrada en El Cairo (Egipto) del 24 al 27 de enero de 2000; la Reunión de Ministros y representantes de los nueve países muy poblados (Grupo E-9), celebrada en Recife (Brasil) del 31 de enero al 2 de febrero de 2000; la Conferencia Regional de Europa y América del Norte sobre Educación para Todos, celebrada en Varsovia (Polonia) del 6 al 8 de febrero de 2000, y la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, celebrada en Santo Domingo (República Dominicana) del 10 al 12 de febrero de 2000.

³²³ SALEH, Lena, “Desde Torremolinos a Salamanca y más allá”, cit., p. 31.

lamentable que la cuestión no se abordara expresamente. Concretamente en el punto 7, quedan establecidos dichos objetivos, entre los que habría que destacar los objetivos 1 y 2:

Nos comprometemos colectivamente a alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo 1.

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo 2.

*Velar porque antes del año 2015 **todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles**, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*

Objetivo 3.

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Objetivo 4.

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Objetivo 5.

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Objetivo 6.

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.”

Los “asociados”³²⁴ comprometidos con la consecución de estos seis objetivos son, principalmente: los gobiernos, los organismos de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación³²⁵.

A reserva de que más adelante se analice detenidamente la relación entre los ODM y el tema que nos ocupa, es necesario apuntar que el esfuerzo encaminado a cumplir los compromisos de la *Educación para Todos* contribuye simultáneamente a la consecución de los ODM, aprobados en 2000 por 189 países e importantes instituciones consagradas a las tareas de desarrollo. De hecho, uno de estos objetivos, está precisamente destinado a avanzar en el ámbito de la educación³²⁶.

Tampoco el *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* se refiere expresamente a las niñas y los niños con discapacidad. Tan sólo hace referencia *al ambiente educativo integrado*, dentro de las estrategias del párrafo 8 que dispone:

*viii) crear un entorno educativo seguro, sano, **integrado** y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.*

Así, después del gran impulso que Salamanca había dado a la educación de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, resulta desconcertante que el *Marco de Acción de Dakar*, no se pronunciara al respecto.

³²⁴ Las cinco organizaciones multilaterales que propiciaron la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, siguen siendo los interesados internacionales clave en el movimiento en favor de la EPT: la UNESCO, el PNUD, el Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (en adelante FNUAP), el UNICEF y el BM. Véase, Asociados de la Educación para Todos (EPT), disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/partners/> (fecha de consulta: 19 de agosto de 2015).

³²⁵ Véase, Historia de la Educación para Todos (EPT), disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/> (fecha de consulta: 19 de agosto de 2015).

³²⁶ Son 8 los ODM y 21 metas cuantificables que se supervisan mediante 60 indicadores. Estos son: Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre. Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal. Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil. Objetivo 5: Mejorar la salud materna. Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades. Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Disponible en: http://www.onu.org.mx/objetivos_de_desarrollo_del_milenio.html (fecha de consulta: 19 de agosto de 2015).

Por fortuna, en un documento adjunto –*Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*–, al que se hará referencia a continuación, figuran algunos pormenores sobre cada uno de los objetivos y estrategias presentadas antes y durante el *Foro Mundial sobre la Educación*.

En la Introducción, concretamente en el punto 4, se reconoce que la perspectiva de *Jomtien* continúa siendo pertinente y eficaz. Sus puntos y principios esenciales son la generalización del acceso a la educación; la insistencia en la igualdad; el énfasis en los resultados del aprendizaje; la ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; el mejoramiento del entorno educativo, y la consolidación de alianzas. Sin embargo, reconoce expresamente que:

Por desgracia, la realidad dista mucho de esa visión: se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación y las oportunidades que ésta brinda de una vida más segura, más sana, más productiva y más satisfactoria. Esto obedece a múltiples causas: [...] falta de atención a las necesidades de aprendizaje de los pobres y excluidos [...].

Puede inferirse entonces que entre las causas por las que se niega la educación a millones de personas, se encuentra precisamente la falta de atención a las necesidades de aprendizaje de las niñas y niños con discapacidad, aunque esto no se reconozca de forma explícita.

Al hablar sobre *las dificultades y oportunidades*, en el párrafo 19, se hace referencia expresa a los alumnos y alumnas que tienen *necesidades especiales de aprendizaje*, al hablar sobre el concepto integrador que implica la *Educación para Todos*:

Una tarea esencial será procurar que la amplia visión de la Educación para Todos, como concepto integrador, se refleje en las políticas de cada país y de los organismos de financiación. La Educación para Todos deberá abarcar no sólo la enseñanza primaria, sino también la educación de la primera infancia, así como los programas de alfabetización y capacitación práctica. Valiéndose del enfoque formal y no formal, deberá tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüísticas; los niños, jóvenes y

*adultos afectados por conflictos, el VIH/SIDA, el hambre o la mala salud; y los que tienen necesidades especiales de aprendizaje. Es alentador que muchos gobiernos, organismos de financiación y organizaciones de la sociedad civil están adoptando cada vez más esta concepción integradora y diversificada de la educación*³²⁷.

A continuación, el primero de los Objetivos del Marco dispone:

*Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, estableciendo explícitamente que: [...] Deberán impartirse en la lengua materna del niño y contribuir a determinar y enriquecer la atención y educación de los niños con necesidades especiales*³²⁸ [...].

Al referirse al segundo objetivo, que como se recordará consistía en [v]elar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen, habría que llamar la atención sobre el límite del año 2015, como la fecha señalada para lograr la educación primaria universal en todos los países.

Se reconoce expresamente, en el punto 32, que *la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos antes del año 2015.*

El punto 33, continúa señalando que a fin de lograr la matrícula universal en la educación básica y con el objeto de atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos, *los sistemas educativos deberán atender con flexibilidad a sus necesidades, facilitando contenidos adecuados de manera accesible y atractiva.* Reconociendo también que *los sistemas educativos deberán ser integrales, buscando activamente a los niños que no estén matriculados y atendiendo con flexibilidad a la situación y necesidades de todos los educandos.* De lo hasta aquí señalado, se desprende que la educación se dirigiría también a

³²⁷ El énfasis es propio.

³²⁸ El énfasis es propio.

las niñas y niños en situación de vulnerabilidad, entre los que se incluyen todos aquellos que tengan alguna necesidad educativa especial.

Un aspecto positivo es que se recoge el principio de la *flexibilidad*, condición indispensable para concretar la *inclusión educativa*. Como Arnaiz señala, debido a que las *escuelas inclusivas* suponen un enfoque emergente, a fin de dirigirse a las diversas necesidades de los alumnos y alumnas dentro de los marcos escolares naturales, la creatividad y la amplitud de miras han sido necesarias entre los miembros de las escuelas para conseguir el éxito. Por lo tanto, la flexibilidad es un elemento clave en las actividades dentro del aula³²⁹.

En relación con los contenidos educativos adecuados, a los que hacía referencia el párrafo precedente, Calderón Almendros considera que el currículum escolar lleva implícitas la transmisión de un tipo determinado de ideas, valores y conceptos que de forma general pertenecen a colectivos dominantes, ya sea a causa del género, la nacionalidad, la capacidad o la clase social. De esta forma se excluyen los valores y significados de las culturas minoritarias, de las clases populares, de las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios, lo que conlleva que se silencien en las escuelas otras formas de entender la cultura y la inteligencia³³⁰. Por tanto, debe pugnarse porque los grupos en situación de vulnerabilidad, sean escuchados y tengan la misma voz que el resto de la sociedad, lo cual implica también empoderarlos.

Sobre el espacio idóneo para llevar a cabo el proceso de enseñanza, la estrategia 8 destinada a *[c]rear un entorno educativo, seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos*, destaca que el entorno debe resultar *fácilmente accesible*, lo cual puede interpretarse como un avance en la concreción de la *educación inclusiva*³³¹.

³²⁹ ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, *Las escuelas son para todos*, Siglo Cero 27 (2), 1996, pp. 25-34. Disponible en: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf (fecha de consulta: 15 de septiembre de 2015).

³³⁰ CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*, tesis doctoral del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Málaga, p. 104.

³³¹ *Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Documento ultimado en París, el 23 de mayo de 2000, por el Comité de

La última referencia que indirectamente se dirige a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, se encuentra dentro de la estrategia 9, titulada *Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes*. En el punto 70, señala:

Los profesores deberán entender la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizaje estimulantes y participativos.

En definitiva, se aprecia una limitada protección de las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, en contraste con su predecesora, la *Declaración de Salamanca*.

3.6. El Acuerdo de Mascate.

Otra importante reunión del Movimiento EPT, fue la *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos*, de la UNESCO, que tuvo lugar en Mascate, Omán, del 12 al 14 de mayo de 2014, y trajo como resultado la adopción de la *Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014*, conocida como el *Acuerdo de Mascate*.

En esta Declaración se reconoció que sería improbable lograr para 2015 dar cumplimiento a la agenda de la EPT y a los ODM relacionados con la educación, señalando que todavía *hay más de 57 millones de niños y 69 millones de adolescentes que aún no tienen acceso a la educación básica efectiva* (párrafo 3). Particularmente relevante fue el reconocimiento expreso de la persistencia de las desigualdades en cuanto a acceso, participación y resultados de aprendizaje

Redacción del Foro Mundial sobre la Educación. Según este documento, *[l]a calidad de la educación es y deber ser el centro de la EPT. Todos los interesados (docentes y alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad, personal de los servicios de salud y funcionarios locales) deberán trabajar juntos para crear un entorno propicio al aprendizaje. Si se quiere ofrecer una educación de buena calidad, las instituciones y los programas de educación deberán contar con recursos adecuados y distribuidos de modo equitativo, siendo los requisitos esenciales los siguientes: **locales seguros, respetuosos del medio ambiente y fácilmente accesibles; profesorado muy motivado y profesionalmente competente; libros; material didáctico y tecnologías, adecuados al contexto específico, poco costosos y asequibles a todos los estudiantes** (párrafo 65). El énfasis es propio.*

en todos los niveles educativos, especialmente para los grupos en situación de vulnerabilidad (párrafo 3).

Resulta curioso cómo a partir de esta Declaración comienza a diseñarse la agenda para después de 2015, dando prácticamente por hecho, que sería imposible cumplir los objetivos de la agenda vigente³³². Y si bien no se hace referencia expresa al derecho a la educación específicamente respecto de las niñas y niños con discapacidad, puede considerárseles incluidos en la categoría de “los más marginados”.

Pues bien, este Acuerdo establece como objetivo global de la agenda de la educación para después del 2015:

Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030 (párrafo 10).

3.7. La Declaración de Incheon.

Esta Declaración fue adoptada tras el *Foro Mundial sobre Educación 2015* que tuvo lugar del 19 al 22 de mayo de 2015, en Incheon, República de Corea. Se trata del más reciente Foro Mundial sobre Educación liderado por la UNESCO, que constituye objeto de análisis del presente trabajo³³³.

Esta Declaración resume la visión de la educación que se intentará a partir de ahora y hasta el 2030. El encabezado de la Declaración propugna por *una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

En este Foro se pudo constatar que a pesar de los esfuerzos realizados, todavía se está lejos de lograr el acceso universal a la educación. Por lo tanto, se reconoció el carácter inconcluso de la agenda de la EPT y de los ODM.

De cara al 2030, se declara la voluntad de enfocar los esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión y la calidad de los resultados de los aprendizajes, dentro de un enfoque de *aprendizaje a lo largo de la vida*.

³³² Se establece, por ejemplo, que: *La agenda de la educación para después de 2015 debe estar claramente definida, ser ambiciosa, transformadora, equilibrada y holística y formar parte integrante del marco más amplio del desarrollo internacional [...] (párrafo 7).*

³³³ El presente trabajo se terminó de elaborar en diciembre de 2015.

La *Declaración de Incheon* establece el reto de asegurar 12 años de educación como meta universal, y cuando menos 9 años obligatorios³³⁴. Es decir, se amplía la meta de alcanzar la educación primaria, también a la educación secundaria. Pero cabe la reflexión sobre si será posible conseguir en los próximos 15 años la educación secundaria universal, cuando no ha sido posible conseguir la educación primaria universal para el 2015. ¿No sería preferible, entonces, plantearse primero el objetivo de la educación primaria obligatoria universal, y posteriormente el objetivo de universalizar la educación secundaria obligatoria?

Aunado a las interrogantes anteriores, surge una inquietud adicional, ¿por qué razón no se estipula la educación preescolar como obligatoria y sólo se “alienta” a impartir al menos un año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria? Pareciera que no se otorga todavía la debida importancia al derecho a la educación en la primera infancia. Y por tanto, sigue sin reconocerse como un derecho universal.

Por último, también habría que señalar que si bien la Declaración no se refirió expresamente al derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad, sí lo hizo en sentido general y de forma implícita al referirse a la necesidad de atender *a todas las formas de exclusión y marginación*, reconociendo que ninguna meta educativa debería considerarse satisfecha a menos que se haya conseguido para todos (párrafo 7)³³⁵.

³³⁴ *Motivados por los importantes logros que hemos conseguido en la ampliación del acceso a la educación en los últimos 15 años, velaremos por que se proporcione educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, durante 12 años, de los cuales al menos nueve serán obligatorios, consiguiendo así resultados de aprendizaje pertinentes. Alentamos también a que se imparta al menos un año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria y a que todos los niños tengan acceso a una educación, atención y desarrollo de la primera infancia de calidad. Nos comprometemos también a proporcionar oportunidades de educación y capacitación significativas para el gran número de niños y adolescentes no escolarizados, que precisan medidas inmediatas, sostenidas y específicas, a fin de velar por que todos los niños asistan a la escuela y aprendan (párrafo 6).*

³³⁵ *La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás (párrafo 7).*

3.8. Informe de la Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos.

3.8.1. Contexto.

Una vez analizadas las Reuniones Mundiales sobre Educación para Todos, sería importante detenerse en el análisis del *Informe de la Educación para Todos*, que consensó la realidad del ámbito educativo en los últimos 15 años.

El análisis del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, cuya publicación es independiente, ha sido encargado por la UNESCO, en nombre de la comunidad internacional, en el marco del Movimiento (EPT)³³⁶. Y aunque se especifica que el Informe “es fruto de un trabajo de colaboración en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos”, ciertamente está avalado por la UNESCO³³⁷.

Con el fin de conocer los datos concretos, las estadísticas, los indicadores, los contextos y las perspectivas que reflejan la situación de las niñas y niños con discapacidad dentro del ámbito educativo, así como sus avances o retrocesos en los últimos 15 años, se ha realizado el análisis de este documento bajo la perspectiva de la inclusión, y tomando como instrumento de medición el derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad.

³³⁶ Véase, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf> (fecha de consulta: 20 de agosto de 2015).

³³⁷ A la letra el informe señala: “El Informe de Seguimiento en el Mundo es una publicación independiente, cuya elaboración ha sido encargada por la UNESCO en nombre de la comunidad internacional. Es fruto de un trabajo de colaboración en el que han participado los miembros del equipo del Informe y un gran número de personas, organismos, instituciones y gobiernos.

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figuran en ella no suponen la expresión de opinión de alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. El equipo del Informe es el responsable de la elección y presentación de los hechos expuestos en el presente Informe, así como de las opiniones expresadas en el mismo, que por no ser forzosamente las de la UNESCO no pueden comprometer la responsabilidad de la Organización. El director del Informe asume la responsabilidad de todas las ideas y opiniones expresadas en él”.

Este documento tiene la virtud de condensar en un solo texto los informes anuales realizados a partir del año 2000³³⁸, y presenta un panorama general del derecho a la educación en el mundo, a partir de los 6 objetivos del Movimiento EPT. Adicionalmente, en la segunda parte del informe se realiza un estudio de las previsiones respecto de los objetivos en materia de educación, posteriores al año 2015, y se establece el 2030 como fecha límite para evaluar su cumplimiento.

La primera afirmación que puede desprenderse tras el análisis detallado del documento, es que el derecho a la educación para las niñas y niños con necesidades educativas especiales, no fue recogido de forma transversal, es decir, la *perspectiva de la discapacidad* no se incluyó a lo largo de todo el Informe.

Un repaso del documento permite comprobar que la satisfacción del derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad, no constituye una preocupación principal³³⁹. En efecto, históricamente los derechos de las personas con discapacidad no han ocupado un papel central en los procesos de adopción de políticas públicas; sobre esta cuestión, ya se llamó la atención en 1992 en relación con la ejecución del *Programa de Acción Mundial*³⁴⁰.

³³⁸ Las ediciones anteriores de los informes anuales del Movimiento EPT son los siguientes: Educación para todos – *¿Va el mundo por el buen camino?* (2002); Educación para todos – *Hacia la igualdad entre los sexos* (2003-2004); Educación para todos – *El imperativo de la calidad* (2005); Educación para todos – *La alfabetización, un factor vital* (2006); *Bases Sólidas – Atención y educación de la primera infancia* (2007); *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* (2008); *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza* (2009); *Llegar a los marginados* (2010); *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación* (2011); *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación* (2012); *Enseñanza y aprendizaje lograr la calidad para todos* (2013-2014).

³³⁹ Por ejemplo, aunque el documento se acompaña de más de 110 gráficos que ilustran y refuerzan su contenido, en ninguno de esos gráficos se incluye a las niñas y niños con discapacidad, a diferencia de lo que sucede con otros grupos vulnerables que sí se encuentran reflejados en los gráficos y cuadros que complementan el informe. Por citar algunos: Gráfico 1.8: **Los niños más pobres** son los que tienen menos probabilidades de asistir a programas de aprendizaje temprano; Gráfico 2.9: En lo tocante a la finalización de estudios primarios por miembros de **grupos étnicos desfavorecidos**, Guatemala obtuvo mejores resultados que Nigeria. Gráfico 2.10: Hoy día hay **menos niños exclusivamente dedicados al trabajo**, pero muchos siguen trabajando y yendo a la escuela; Gráfico 3.7: En el África Subsahariana ha aumentado el conocimiento sobre **el VIH y el sida entre los jóvenes**, especialmente en las mujeres; Gráfico 5.2: Se ha avanzado en la reducción de la **disparidad de género grave**, pero **las niñas** siguen tropezando con dificultades para ingresar en la escuela primaria en varios países.

³⁴⁰ “El informe de 1992, señalaba que la ejecución del Programa de Acción Mundial seguía siendo impedida por la pobreza, la enfermedad, la guerra y otros factores. Informaba de que las personas con discapacidad aún no desempeñaban un papel integral en los procesos de adopción de decisiones. Muchos países aún no habían adoptado programas nacionales amplios. Esos programas, cuando existían, solían permanecer separados del desarrollo socioeconómico global.

Así, aunque ciertamente el informe hace señalamientos puntuales a este respecto, a los que se hará referencia más adelante, no se aprecia una atención integral, profunda, transversal, detallada, ni suficiente, para garantizar este derecho. Y de mantenerse este planteamiento respecto de las niñas y niños con discapacidad, es decir, no considerarlos como un grupo de atención prioritaria, tampoco se logrará su inclusión para el 2030. De hecho, el Secretario General de NNUU³⁴¹, ha advertido que:

“Es necesario ocuparse urgentemente de la cuestión de la ausencia de más del 10% de la población del mundo en la aplicación, el examen y la evaluación de los objetivos de desarrollo del Milenio y sus metas, mecanismos de evaluación e indicadores. La falta de una perspectiva de la discapacidad está menoscabando el propósito de los objetivos de desarrollo del Milenio, que es a medir los hitos de desarrollo humano en el establecimiento de un desarrollo mundial más incluyente y equitativo”³⁴².

Ahora bien, como se avanzaba, no todos los objetivos de la EPT se dirigen específicamente a la infancia. Entre los que sí lo hacen, y que por tanto serán objeto de análisis, están los siguientes:

Objetivo 1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo 2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

*Objetivo 3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a una aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa*³⁴³.

Persistía la discriminación tanto de jure, como de facto. Aunque en varios países se estaban realizando muchos esfuerzos para ‘equiparar oportunidades’, seguía siendo demasiado temprano para decir (en 1992) si esos esfuerzos tendrían éxito”. QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La aplicación de la autoridad moral: adopción de la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos por conducto de las normas no vinculantes de las Naciones Unidas”, *cit.*, p. 38.

³⁴¹ En el quinto examen y evaluación quinquenal del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad.

³⁴² Documento A/63/183. *Informe del Secretario General del Quinto examen y evaluación quinquenal del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (párrafo 4).

³⁴³ Respecto de este objetivo, se analizó únicamente de la parte concerniente a la educación secundaria, dejando fuera la parte correspondiente a los adultos.

*Objetivo 6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas*³⁴⁴.

3.8.2. Primera Parte.

En primer lugar, de las estrategias planteadas en este Informe –que surgieron en el *Marco de Dakar*–, cabría hacer una referencia a la Estrategia 8³⁴⁵ donde se señala que UNICEF defiende un planteamiento de *Escuelas Amigas de la Infancia*, que se fundan en tres principios: la educación centrada en el niño, la participación democrática y la inclusión³⁴⁶. Este planteamiento se ha aplicado desde 1999 en casi 100 países, aunque su integración efectiva en los planes educativos nacionales varía considerablemente. Preocupa, sin embargo, que el propio UNICEF cuestiona la sostenibilidad de esta iniciativa, si los Estados no se encuentran dispuestos a financiarla y mantenerla³⁴⁷.

La Estrategia 10 se refiere específicamente a *aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Tanto en el *Marco de Dakar*, como en el presente Informe, se sugiere que las tecnologías se podrían utilizar para mejorar el acceso a la educación de las comunidades en desventaja³⁴⁸. Se ha señalado previamente la gran utilidad que estas tecnologías pueden aportar para apoyar el aprendizaje de las niñas y niños con discapacidad, y vencer las barreras de la comunicación a través de estos nuevos medios tecnológicos; y

³⁴⁴ Respecto de este objetivo, se analizó únicamente la parte concerniente a infancia.

³⁴⁵ Consiste en *[c]rear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimientos para todos*.

³⁴⁶ En el último decenio, el modelo de *escuelas amigas de la infancia* surgió como la vía principal de UNICEF para defender y promover una educación dirigida a todos los niños y niñas. UNICEF lo define como un conjunto de soluciones y un instrumento holístico que consolida un abanico amplio de intervenciones en favor de una educación de calidad.

³⁴⁷ “Tras una evaluación de las Escuelas Amigas de la Infancia, se concluyó que la iniciativa proporcionaba a los responsables de las políticas nacionales un marco útil para mejorar la educación y potencialmente podía iniciar un proceso de transformación de las escuelas. Sin embargo, en el estudio se ponía expresamente en duda su sostenibilidad si los gobiernos o los sistemas no estaban dispuestos a respaldarla”. Véase, *Escuelas Amigas de la Infancia*, UNICEF, 2009, p. 45.

³⁴⁸ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, pp. 46 y 47.

entendemos que sería deseable que esto se recogiera expresamente en el Informe.

El Capítulo 1 (*Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia*), sigue la tónica del resto del Informe en cuanto al tratamiento de las niñas y niños con discapacidad; es decir, no coloca el tema de forma transversal, sino que únicamente lo aborda al tratar un aspecto concreto. Así, se señalan los obstáculos para la atención y educación de la primera infancia, y se hacen referencias concretas a diversos grupos vulnerables. Sin embargo, en ningún caso se integra a las niñas y niños con discapacidad dentro de este análisis³⁴⁹.

El punto específico en el que este capítulo se ocupa de las niñas y niños con discapacidad, es en el apartado que establece que *Un enfoque multisectorial puede hacer frente a las discapacidades tempranamente y ayudar a los niños y a sus familias*, y que señala lo siguiente:

“[...] un enfoque multisectorial es esencial para evaluar y hacer frente a las discapacidades en los niños. El tratar este asunto tempranamente podría ayudarlos a ellos y a sus familias a mejorar sus opciones de vida. Se reconoce que los niños y las niñas con discapacidad constituyen una importante proporción de los niños marginados. Por ello, a fin de llegar a un amplio número de niños marginados, las políticas deben ir dirigidas eficazmente a los niños con discapacidades y a los contextos donde viven. Se dice que cuanto más tempranamente se diagnostica la discapacidad, mejor será para los niños y sus familias. Los servicios dedicados a la primera infancia suministrados por múltiples sectores pueden ser cruciales para llegar a los niños a una edad temprana y de

³⁴⁹ Se analiza cómo ha descendido la mortalidad infantil y cómo prevalece en algunas zonas pobres; asimismo, cómo *la escolarización ha aumentado en un 64% en un poco más de un decenio, pero con grandes desigualdades*, aunque se hace referencia a las desigualdades existentes entre zonas urbanas y rurales o zonas ricas y pobres, pero no incluye la *perspectiva de la discapacidad* como valor de medición, indicador o referencia.

Igualmente, dentro del apartado *Los planes de estudio, la pedagogía y la cultura influyen en la calidad de la enseñanza preescolar*, se propone realizar materiales específicos para atender *contextos exentos de crisis pero de bajos recursos*, y surge entonces la duda sobre ¿por qué no se refieren a materiales específicos para niñas y niños con discapacidad?

Por último, se presentan ejemplos de países en donde para superar las desigualdades en la educación, se ofrecen incentivos a docentes con el fin de que acepten puestos en zonas rurales apartadas, por ejemplo, en Australia y China; de nuevo surge la pregunta ¿por qué no se incentiva a los profesores para incluir a los niños y niñas con discapacidad en sus aulas mediante una preparación adecuada y una actitud positiva? Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, pp. 60, 71, 81, 82 y 85, respectivamente.

una forma integral. Los niños con discapacidades suelen permanecer en casa y no tienen acceso a las posibilidades de que disfrutaban otros niños. Los programas de visitas al hogar pueden llegar a esos niños, cuando otros tipos de servicios no llegan. Cumplen también la importante función de educar y apoyar a los padres, alentándolos a que entablen una interacción positiva con sus hijos y apoyen su desarrollo en su primer entorno de aprendizaje y atención, el hogar³⁵⁰.

Lo anterior refleja un enfoque que todavía concibe a las niñas y niños con discapacidad como sujetos que no tienen nada que aportar, y de los que la sociedad prescinde; siendo precisamente esta eliminación, “[l]a forma más extrema de marginación”³⁵¹. Con frecuencia se les aísla al interior de los hogares, negándoles el acceso a la escuela que constituiría su *hábitat natural*, y restringiendo su condición de sujetos de derechos en igualdad de condiciones respecto del resto de niños y niñas.

Y sólo reconociendo la condición de sujetos plenos de derechos a las personas con discapacidad, se puede asegurar su acceso al beneficio pleno de las libertades fundamentales, siempre de forma respetuosa y sensible con su diferencia³⁵². Esto significa abandonar definitivamente la tendencia a percibir a estas personas como un problema, para verlas, en cambio, como seres humanos que pueden aportar tanto como el resto, bajo el contexto de sus derechos³⁵³.

Pero desafortunadamente, de la lectura de este documento se infiere que se percibe a las niñas y niños con discapacidad desde un enfoque *médico-rehabilitador* y asistencialista que, en el mejor de los casos, les considera como “enfermos” que deben permanecer en sus hogares, salvo que algún funcionario de Estado concencie a las familias sobre su derecho a asistir a la escuela, y esté en condiciones de hacerlo efectivo.

³⁵⁰ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 69.

³⁵¹ QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La autoridad moral para el cambio: los valores de derechos humanos y el proceso mundial de reforma en materia de discapacidad”, en VV.AA., *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*, Gerard Quinn y Theresia Degener (eds.), Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 2002, p. 30.

³⁵² Véase, MORALES AGUILERA, Paulina y VALLÉS GONZÁLEZ, Beatriz, “Discapacidad y reconocimiento: reflexiones desde el prisma de Axel Honneth”, en *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, Año 5 (2013), n° 13, pp. 189-208.

³⁵³ Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La autoridad moral para el cambio: los valores de derechos humanos y el proceso mundial de reforma en materia de discapacidad”, *cit.*, p. 20.

Por tanto, es necesario impulsar proyectos de *intervención socioeducativa temprana*, y que estas experiencias se compartan para conseguir un efecto multiplicador³⁵⁴. Asimismo, la investigación colaborativa constituye una valiosa herramienta para crear *escuelas inclusivas*³⁵⁵.

Pero sorprendentemente, el Informe muestra la vigencia de los *modelos de prescindencia y médico rehabilitador* en muchas partes del mundo, y destaca la importancia de la evaluación de las discapacidades:

“[...] En la India y China (entre otros países) se han elaborado instrumentos de evaluación de los niños, instrumentos que siguen evolucionando. [...] Una vez evaluada su discapacidad los niños **afectados**³⁵⁶ necesitan apoyo para poder hacer lo que hacen los demás niños³⁵⁷. Hoy día se reconoce ampliamente que separar a los niños con discapacidades de sus compañeros o familiares va en detrimento de su desarrollo y su potencial. En Europa Central y Oriental, donde desde hace tiempo existe la práctica de tratar en instituciones a los niños con discapacidades, los países se están apartando de esa tendencia. Cada vez que resulta posible, los niños que viven con discapacidades deben experimentar una vida familiar lo más normal posible y recibir enseñanza en escuelas inclusivas, con un apoyo añadido en cuanto a la asistencia sanitaria y el aprendizaje. Los enfoques multisectoriales coordinados pueden contribuir a alcanzar este objetivo”³⁵⁸.

Del Capítulo 2 (*Objetivo 2: Enseñanza primaria universal*) cabría destacar el siguiente apartado:

“Para que todos los niños puedan acceder a la educación, en el próximo decenio ha de ponerse gran empeño en dar prioridad a los niños desfavorecidos y

³⁵⁴ Un ejemplo de una buena práctica es la iniciativa de “Petitons” que desde 1994, gracias a los profesionales de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Reus, en España, brinda apoyo a niños y niñas no escolarizados y a otros que presentaban un alto grado de absentismo y dificultades de adaptación escolar. Véase, COMES NOLLA, Gabriel, “El Proyecto ‘Petitions’: Una Experiencia de Intervención Socioeducativa Temprana Consolidada”, en *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales*, Mercedes López González, María López González y Vicente Llorent García (coords.), Ediciones Aljibe, Málaga, 2009, pp. 41-57.

³⁵⁵ Para mayor información sobre esta cuestión véase, AINSCOW, Mel, *Understanding the development of inclusive schools*, Falmer, London, 1999; *Íd.*, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, cit.

³⁵⁶ Sin duda este término revela el enfoque *médico-rehabilitador* de la discapacidad. El énfasis es propio.

³⁵⁷ Aunque probablemente *no querrían* ser como la “mayoría” de los demás niños.

³⁵⁸ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 69.

marginados, en particular a los millones de niños con discapacidad y los que viven en situaciones complejas de emergencia, y debe trabajarse para localizar a esos niños³⁵⁹.

Del texto se desprende que, al menos en teoría, el derecho a la educación para los niños y niñas con discapacidad se considera un asunto de atención prioritaria³⁶⁰. Sin duda respecto del Movimiento EPT y los ODM, se trata de un objetivo fundamental cuyo incumplimiento representa un importante fracaso:

“La enseñanza primaria universal, que era el objetivo más importante de la Educación para Todos (EPT), como atestigua su inclusión en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), tuvo una financiación adecuada, apoyo político y un amplio seguimiento, pues universalizar el acceso a la educación tiene un claro atractivo popular. **Y a pesar de todo ello, este objetivo no se cumplirá antes de que termine 2015**”³⁶¹.

Resulta fundamental el reconocimiento en el propio Informe de que **“sin lograr buenos resultados frente a los grupos marginados, la enseñanza primaria universal nunca se hará realidad. Por esto, se necesita llegar a las personas en desventaja, entre las que se encuentran las niñas y los niños con discapacidad**”³⁶².

Y para conseguirlo, entendemos que lo primero que se requiere de los Estados y los donantes son diagnósticos con datos fiables sobre el número de niñas y niños con discapacidad que efectivamente acceden a la educación; los niveles escolares que alcanzan; las barreras y obstáculos que les imposibilitan continuar con sus estudios; las subvenciones disponibles para brindarles apoyo en el ámbito educativo, entre otras³⁶³. En palabras de Campoy Cervera, “la máxima

³⁵⁹ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 89.

³⁶⁰ Es importante el reconocimiento que realiza el Informe en el sentido de que la educación no es completamente gratuita en ningún caso: “A pesar de las medidas legislativas y políticas de eliminación de las tasas, la educación rara vez es gratuita; las familias deben sufragar muchos otros gastos. En el Marco de Acción de Dakar se afirma que ‘se deberán aplicar políticas sociales más generales, intervenciones e incentivos con objeto de disminuir los costos indirectos de la asistencia regular a la escuela’”. Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 104.

³⁶¹ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 91. El énfasis es propio.

³⁶² Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 91. El énfasis es propio.

³⁶³ Por ejemplo, en Kenya existía una subvención de 14 dólares estadounidenses por alumno que debía utilizarse en libros de texto, materiales didácticos y otros gastos, y se disponía de una suma

de que para mejorar algo primero hay que medirlo, generar evidencias sobre las cuestiones que afectan a la infancia, constituye la base ineludible de cualquier acción o programa de promoción de los derechos y el bienestar de los niños y las niñas”³⁶⁴.

Por otro lado, resulta llamativo que al abordar la cuestión sobre la infraestructura en las escuelas, se tiene en cuenta el factor de la *accesibilidad* para mejorar la escolarización de las niñas, específicamente; sin embargo, no se contempla este aspecto respecto de las niñas y niños con discapacidad³⁶⁵. Otro ejemplo más, de la falta de transversalidad y la ausencia de la *perspectiva de la discapacidad* que prevalecen en el Informe.

El apartado que consagra la mayor atención a las niñas y niños con discapacidad está precisamente ubicado dentro del Capítulo 2, y establece que *[l]legar a los marginados es esencial para universalizar la enseñanza primaria*:

“[...] En el Marco de Acción de Dakar se afirma que la inclusión de **los niños con necesidades especiales**³⁶⁶ o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la EPU antes del año 2015”³⁶⁷.

Como se ha señalado en diversas ocasiones, dicho objetivo claramente falló. El Informe dice textualmente: “Además de la pobreza hay otras barreras a la educación, como el sexo, la casta, la pertenencia étnica o lingüística, la raza, la discapacidad, la ubicación geográfica y los medios de sustento de los niños”³⁶⁸. Seguramente lo que el Informe intenta establecer es que no prestar la debida atención a los grupos en situación de vulnerabilidad –entre ellos las personas con

superior para los niños con discapacidad. Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 103.

³⁶⁴ CAMPOY CERVERA, Ignacio, *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España, cit.*, p. 3.

³⁶⁵ “Unas escuelas fácilmente accesibles y las mejoras en las infraestructuras pueden ser factores particularmente importantes para mejorar la escolarización de las niñas, cuyas faenas cotidianas consumen mucho tiempo [...]”. Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 109.

³⁶⁶ El énfasis es propio.

³⁶⁷ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 112.

³⁶⁸ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 113.

discapacidad–, no valorar adecuadamente su situación y no actuar respecto de las barreras que les impiden el acceso a la educación, tuvo como consecuencia el incumplimiento del derecho universal a la educación.

Por su parte, el apartado expresamente dedicado a los *niños con discapacidad*, inicia con una serie de estadísticas y datos duros, que dan cuenta de la gravedad de la situación:

“Los niños con discapacidad sufren mayor grado de marginación, y las discapacidades son frecuentes. La OCDE señala que casi la quinta parte de los educandos puede desarrollar una necesidad educativa especial a lo largo de su escolaridad. Las desventajas de una discapacidad suelen verse magnificadas por la condición social, el sexo y el estado de salud. Aunque no hay muchos datos al respecto, según la última estimación mundial de su prevalencia, hay entre 93 y 150 millones de niños con discapacidad (Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial, 2011)”³⁶⁹.

Particularmente grave resulta la situación de las niñas con discapacidad, porque suman un factor adicional de vulnerabilidad, tal como ocurre con la *feminización de la pobreza*³⁷⁰; es decir, se añaden a la condición de pobreza las desigualdades basadas en el género. Y respecto del sector que nos ocupa, habría que añadir la discapacidad y la infancia. Lo cierto es que éstas no constituyen barreras en sí mismas; el problema es la falta de respuestas, acciones, conciencia social y voluntad para llegar a los grupos más vulnerables.

³⁶⁹ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 118.

³⁷⁰ “La ‘feminización de la pobreza’ es un fenómeno cuyos orígenes se remontan a los años 70. Se popularizó a principios de los 90, especialmente mediante investigaciones de organismos de las Naciones Unidas. El concepto cuenta con varios significados, algunos de los cuales no concuerdan completamente con su noción implícita de cambio. Se está de acuerdo con la definición que propone que: la feminización de la pobreza es un cambio en los niveles de pobreza que muestra una tendencia en contra de las mujeres o los hogares a cargo de mujeres. El término también puede significar un aumento en la pobreza debido a las desigualdades basadas en el género, aunque nosotros preferimos referirnos a esto como feminización de las causas de la pobreza”. MEDEIROS, Marcela y COSTA, Joana, *¿Qué queremos decir con feminización de la pobreza?*, Centro Internacional de Pobreza, julio 2008, número 58. Disponible en: <http://www.ipc-undp.org/pub/esp/IPCOnePager58.pdf> (fecha de consulta: 2 de junio de 2015).

Este fenómeno también se ha definido como “el predominio creciente de las mujeres entre la población empobrecida”. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Karlos Pérez de Armiño (Dir.), *cit.*, p. 257.

En efecto, el Informe da cuenta de diversos estudios que muestran la difícil situación que de la infancia con discapacidad, en el mundo³⁷¹. Reconoce, expresamente, distintos obstáculos para realizar el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, entre ellos: la insuficiencia de recursos para adaptarse a las distintas necesidades, las deficiencias en la formación de los docentes, la falta de instalaciones adecuadas, las actitudes discriminatorias hacia la discapacidad y la diferencia, y la falta de datos fidedignos a partir de los cuales formular las políticas públicas³⁷².

Por otro lado, se reconoce que a partir del *Marco de Acción de Dakar* se ha conseguido una mayor notoriedad del tema. En parte, gracias al impulso conjunto del Movimiento (EPT) y los instrumentos derivados de sus conferencias, como las *Normas Uniformes*, la *Declaración de Salamanca*, y otros instrumentos internacionales entre los que destaca la adopción de la *CDPD*. Todo lo anterior, en coordinación y con el apoyo brindado por organismos mundiales y por organizaciones no gubernamentales, han favorecido la *educación inclusiva*.

Con relación a la financiación de los programas dirigidos a apoyar la educación, en el Capítulo 8 (Financiación) se señala que “en las estrategias de los donantes se presta escasa atención a otros ámbitos de la EPT que son claves, entre los que se incluyen la educación para niños con necesidades especiales (Mercer, 2014)”³⁷³.

Nuevamente, el Informe destaca la importancia de contar con datos certeros para poder hacer frente a la realidad:

“Una iniciativa actual importante y sumamente necesaria es la mejora del acopio de datos sobre discapacidad. Solo 21 países hacen encuestas sobre los niveles de

³⁷¹ Por ejemplo, en un estudio realizado por la OMS y por el BM en 2011, a partir del análisis de datos agregados de 51 países, se pudo establecer una distancia de 10 puntos porcentuales en las tasas de finalización de los estudios primarios entre personas con y sin discapacidad, una cifra que podría variar por no contabilizarse a todas las personas con discapacidad. Otro estudio del 2014 realizado en 30 países que acogen programas de patrocinio de *Plan Internacional*, observó que los niños con discapacidad auditiva o visual tenían mejores resultados escolares que los niños con trastornos de la lectura o la comunicación. Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 119.

³⁷² Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 119.

³⁷³ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, pp. 306 y 307.

vida en las que se reúnen datos sobre enfermedades crónicas y discapacidad (Banco Mundial, 2014^a)³⁷⁴.

Asimismo, establece uno de los principales obstáculos para contar con datos fidedignos:

“El acopio de datos comparables se complica todavía más debido a la diversidad de las interpretaciones culturales de la discapacidad y de lo que se considera un funcionamiento ‘normal’. [...] se han puesto en marcha iniciativas para mejorar las definiciones, los módulos y los procesos de acopio de datos (Banco Mundial, 2014^a)³⁷⁵ y crear sistemas nacionales de datos desglosados sobre discapacidad (Campaña Mundial por la Educación, 2014)³⁷⁶.

En la actualidad, la *Alianza Mundial para la Educación* también exige a los países solicitantes de ayuda, que faciliten indicadores sobre educación relativos a los grupos desfavorecidos. En 2014, treinta subvenciones de la *Alianza Mundial* incluían componentes relacionados con el apoyo a los niños con discapacidad; en algunos casos, esos componentes han ayudado a que los países obtuvieran asistencia de otros asociados con miras a lograr la inclusión de estos menores³⁷⁷.

El Informe reconoce, igualmente, que a pesar del panorama expuesto, algunos países han iniciado su transición hacia el sistema social de discapacidad y de educación inclusiva³⁷⁸.

Finalmente, este apartado dedicado a las niñas y niños con discapacidad concluye de la forma siguiente: “La participación en la comunidad puede contribuir a reducir las barreras sociales, donde se reconoce que: un gran desafío para la mejora de la educación de los niños con discapacidad es que la discriminación cultural puede generar omisiones en el recuento de estos niños y agravar su falta de escolarización y otras posibilidades de llevar una vida plena (Grimes y otros, 2015; Singal, 2015)³⁷⁹.

En definitiva, además de trabajar en la mejora del acopio nacional de datos, deben fomentarse planteamientos de participación de las comunidades, las

³⁷⁴ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 120.

³⁷⁵ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 120.

³⁷⁶ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 120.

³⁷⁷ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 314.

³⁷⁸ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, pp. 120 y ss.

³⁷⁹ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 121.

familias y los propios niños, para conseguir apropiarse progresivamente de los espacios públicos destinados a la infancia.

También el Capítulo 3 (*Competencias de jóvenes y adultos*) denota la ausencia de la *perspectiva de la discapacidad*. Si bien se ocupa de algunos grupos en situación de especial vulnerabilidad –como los adolescentes que trabajan y los jóvenes migrantes–, deja fuera a las jóvenes y los jóvenes con discapacidad.

Pero particularmente preocupante es que en el Capítulo 8 (*Financiación*) se reconozca que en muchos presupuestos la educación no es una prioridad. Y si esto es así respecto de los sistemas educativos en general, respecto de los que no se alcanza el objetivo del 15 al 20% del gasto público, cabe preguntarse ¿qué financiación se destina a la educación de los grupos marginados? y en consecuencia, ¿qué porcentaje del presupuesto familiar tienen que invertir los padres en un hijo o hija con discapacidad?

Según el Informe, de 50 países de ingresos bajos, medianos o altos de todas las regiones sobre los que se dispone información sobre el período comprendido entre 2005 y 2012, el gasto de los hogares en educación representó en promedio, un 31% del total. En casi una cuarta parte de esos países, los hogares destinaron a la educación más recursos que los propios gobiernos³⁸⁰.

El Informe reconoce que las organizaciones de la sociedad civil han sido fundamentales como instrumentos de presión para lograr que se destinen más recursos a los grupos en desventaja³⁸¹. Desafortunadamente, los avances son escasos todavía:

“Asimismo se cree que el gasto para garantizar el derecho de las niñas y los niños con discapacidad, debe ser una prioridad y tal cual como reconoce el Informe, no basta con limitarse a asignar más recursos internos a la educación; los recursos deben gastarse equitativamente. Esto requiere determinar qué grupos están más lejos de alcanzar los objetivos de la EPT y dirigir el gasto público a esos grupos,

³⁸⁰ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, pp. 301-302.

³⁸¹ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, pp. 296-298.

evitando destinar el grueso de los recursos a niveles de la enseñanza a los que probablemente solo acceda la élite”³⁸².

De manera expresa, el Informe hace referencia a las personas con discapacidad al señalar que es preciso que el gasto redunde en una mejora de resultados económicos para los grupos en situación de vulnerabilidad, entre los cuales incluye a este sector.

Sería fundamental, sin embargo, poner de manifiesto que los beneficios sociales y económicos de destinar recursos públicos a largo plazo a los grupos en condiciones de vulnerabilidad, son muy superiores a los costos³⁸³.

3.8.3. Segunda Parte.

La segunda parte del Informe comprende el Capítulo 9 (*Objetivo y metas para la educación después de 2015: situación y perspectivas*). Según se establece en el mismo, a finales de septiembre de 2015, en el septuagésimo período de sesiones de la Asamblea General de NNUU, los Estados Miembros aprobarían una nueva agenda de desarrollo mundial centrada en un conjunto de *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (en adelante, ODS)³⁸⁴.

En los ODS se establecen prioridades, también en materia de educación, para los próximos 15 años. Estos objetivos reemplazarán a los ODM y los *Objetivos de la EPT*, vigentes hasta 2015.

³⁸² Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 298.

³⁸³ Como ejemplo, el Informe señala: “En Bangladesh, se estima que la disminución de los salarios que perciben las personas con discapacidad por tener niveles de instrucción inferiores le cuesta a la economía 26 millones de dólares estadounidenses al año; y se pierden otros 28 millones de dólares cuando los niños no asisten a la escuela por tener que atender a una persona con discapacidad. (Banco Mundial, 2008). En otro estudio se constató que la escolarización podría permitir eliminar la brecha de pobreza entre las personas con discapacidad y aquellas que no: en 14 países en desarrollo, las probabilidades de que un adulto con discapacidad forme parte del quintil más pobre disminuía entre un 2% y un 5% con cada año adicional de escolarización que terminaba ese adulto (Filmer, 2008)”. Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 298.

³⁸⁴ Resolución A/RES/70/1, de 25 de septiembre de 2015. Esta resolución se publicó bajo el título: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo” (en su versión original en inglés, “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development”), y estableció los 17 nuevos objetivos y 169 metas que se perseguirán a partir del 1º de enero de 2016.

El Grupo de Trabajo Abierto sobre los ODS ha propuesto 17 objetivos, uno de ellos dedicado a la educación. Felizmente, este objetivo establece: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*³⁸⁵.

Los ODS contemplan, asimismo, 169 metas. Se indican, a continuación, aquellas dirigidas a la *educación inclusiva* de las niñas y niños:

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación.

4.7 Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultural desarrollo sostenible, entre otros medios.

Igualmente, como entre las llamadas *Metas dirigidas a Medios de aplicación*, se encuentra la siguiente:

4.a. Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Los nuevos objetivos en materia de educación reflejan que finalmente se ha asumido que la escuela no sólo debe instruir, sino dar a los alumnos y alumnas la oportunidad de alcanzar tres tipos de capital: *capital humano* (habilidades y

³⁸⁵ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 330.

potencialidades), *capital cultural* (valores, culturas y conocimientos) y *capital social*³⁸⁶.

En la terminología de Dyson³⁸⁷, una *escuela inclusiva* debe conseguir los objetivos siguientes:

- a) Desarrollar un amplio abanico de objetivos educativos –no sólo académicos–, centrados en el desarrollo general del niño.
- b) Desarrollar una perspectiva holística y humanística. La escuela no puede ver al niño como un recipiente vacío que debe llenarse de contenidos, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en la búsqueda de los problemas que tiene el alumno para aprender, y en su solución.
- c) Tener un rol y una orientación más social. No se debe perder de vista que el alumno vive en una sociedad y que los problemas que tiene en la escuela, a menudo, se producen en ella misma.
- d) Proporcionar al niño un desarrollo integral. Por ello, todos los servicios (social, salud, bienestar social, educativo) –principio de sectorización– deben estar incluidos en el contexto educativo.

3.8.4. Conclusiones.

Para finalizar el análisis del Informe, se formularán algunas conclusiones en relación con el derecho a la educación respecto de las niñas y niños con discapacidad. Algunas coinciden con las formuladas en el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, mientras que otras surgieron tras la lectura del propio texto.

Pues bien, está claro que en primer lugar resulta indispensable que respecto del contexto de la educación de las niñas y niños con discapacidad, pueda hacerse un diagnóstico con datos fiables, actualizados y debidamente desglosados. Se requieren datos mensurables y/o indicadores que reflejen con precisión la situación del acceso a la educación respecto de las niñas y niños con

³⁸⁶ Véase, LEÓN GUERRERO, María José, “Escuela Inclusiva y Comunidad”, en *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales*, cit., p. 66.

³⁸⁷ Véase, DYSON, Alan, *Educación en el contexto urbano*. Conferencia presentada en el III Congreso Internacional “Educación, Diversidad y Accesibilidad en el entorno Europeo”, Burgos, 2005.

discapacidad. Sería posible utilizar encuestas y cuestionarios para conocer estos datos, como en el caso de las *encuestas de hogares*, referidas en el Informe.

En todo caso, es fundamental determinar no sólo el número de niñas y niños que acceden a *escuelas inclusivas y especiales*, sino también conocer las razones por las que no acceden. Habría que determinar si y en qué medida los Estados cuentan con escuelas accesibles que incluyan ajustes razonables, y un diseño universal en su infraestructura y en los transportes escolares; también conocer hasta qué niveles de educación tienen acceso los planteles educativos. Es esencial, igualmente, valorar si los claustros de profesores tienen capacitación adecuada y sensibilidad hacia el tema de la discapacidad, y si cuentan con profesores con discapacidad. Por otro lado, determinar la participación de los donantes, los gobiernos y los hogares en la financiación de la educación respecto de las niñas y niños con discapacidad. Cuanto más profundo y completo sea el conocimiento de las “barreras”, más fácil será lograr su eliminación.

Lo anterior implica que los datos sobre la discapacidad infantil, en el ámbito educativo, deben incluir indicadores transversales. Asimismo, las metas planteadas en los Informes y otros instrumentos sobre la materia, deben ser realistas. La educación preescolar y primaria debería constituir un primer paso, atendiendo especialmente a las poblaciones en situación de vulnerabilidad. De lo contrario, la educación no impregnará plenamente los niveles superiores. En este sentido, habría que decir que la meta propuesta por los ODS de alcanzar la secundaria obligatoria en todos los países, en 15 años, parece poco realista³⁸⁸.

³⁸⁸ “Se calcula que actualmente la tasa de matriculación escolar de los niños con discapacidad en los países en desarrollo puede bajar hasta situarse entre 1% y 3%; por consiguiente, aproximadamente el 98% de los niños con discapacidad no van a la escuela y son analfabetos. Mientras sea tan elevado el porcentaje de niños con discapacidad que no asisten a la escuela, no será posible alcanzar el Objetivo de Desarrollo del Milenio de lograr la enseñanza primaria universal. Con todo, los estudios realizados indican que los niños, incluidos los que tienen discapacidades importantes, que participan con regularidad en la enseñanza tienen mayores probabilidades de terminar la escuela, pasar a la enseñanza postsecundaria y a la formación profesional, conseguir empleo, obtener buenos ingresos y convertirse en miembros activos de sus comunidades”. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (UN-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Unión Interparlamentaria (UIP), “Discapacidad. De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, en *Manual para Parlamentarios*, Ginebra, Suiza, N° 14 – 2007, pp. 88-91.

Por otro lado, si no se incorpora definitivamente la *perspectiva de la inclusión* respecto de las niñas y niños con discapacidad, de forma transversal en los propios informes y en todas las normas, políticas públicas y programas destinados a conseguir la educación universal, no se logrará la meta de la equidad tampoco para el 2030.

La perspectiva, entonces, debe estar presente en los informes y medirse a partir de acciones positivas que igualen el derecho a la educación, como fomentar la presencia, capacitación y contratación de profesorado con discapacidad, creando *escuelas inclusivas* en todos los niveles. También es necesario que los informes den cuenta de la accesibilidad para niñas y niños con discapacidad, en la infraestructura de las escuelas y en los materiales didácticos.

Se valora positivamente que la meta 4.7 de las propuestas para los ODS, se proponga garantizar para el 2030 que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover, entre otros, los derechos humanos, la ciudadanía mundial y el valor de la diversidad cultural. No obstante, entendemos que no hay mejor aprendizaje que vivir esa diversidad a través de la convivencia diaria con alumnas y alumnos con discapacidad, y con otros niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios.

Sin duda, la financiación es indispensable. Por tanto, los informes deben tener en cuenta los recursos destinados a la educación, incluyendo a las niñas y niños con discapacidad. Si los Estados no priorizan en sus presupuestos y planes nacionales, la educación en general y especialmente la educación de los grupos menos favorecidos, como las niñas y niños con discapacidad, será imposible hacer efectivo este derecho. Además, según se desprende del informe, la financiación externa, también será indispensable para cubrir los gastos en educación, especialmente en los países más pobres³⁸⁹.

Por ende, los informes deben establecer si existen mecanismos de rendición de cuentas que permitan examinar los logros y retrocesos en materia de educación, con énfasis en los sectores en situación de vulnerabilidad, entre los que se encuentran las niñas y niños con discapacidad.

³⁸⁹ Véase, Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, pp. 345 y 346.

Porque a pesar de que existen algunos mecanismos de monitoreo como el Comité que deriva de la *CDPD* –que evalúa los aspectos que repercuten en el acceso y el derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad–, los procesos de EPT y los ODM no contaban con mecanismos de vigilancia. La rendición de cuentas respecto de los compromisos asumidos por los Estados mediante los ODS resultará determinante para favorecer su cumplimiento; el *Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible* se encargará de supervisar los exámenes sobre la aplicación de los ODS, que se presentarán a partir de 2016. Desafortunadamente, “los gobiernos y los donantes internacionales se resisten naturalmente a aceptar que deban rendir cuentas de su actuación con respecto a unos compromisos que no consideraban jurídicamente vinculantes. Por lo tanto, es posible que los informes de seguimiento no puedan cumplir plenamente su función”³⁹⁰; en el caso de los ODS, debe conseguirse que así sea.

De hecho, en el Informe de síntesis del Secretario General de NNUU, publicado en diciembre de 2014, se sostuvo que:

“En el mecanismo de examen deben participar todos los actores –gobiernos, instituciones internacionales, sector privado y sociedad civil– para promover la rendición de cuentas mutua. El proceso de examen universal se iniciará a nivel nacional y servirá de fundamento para los exámenes que se realicen en los planos nacional, regional y mundial”³⁹¹.

Lo anterior, refuerza la idea de que únicamente lograrán alcanzarse las metas en educación si se trabaja coordinadamente entre todos los sectores.

3.9. Iniciativa del Grupo E-9.

3.9.1. Contexto.

La *Iniciativa E-9* del Informe *La Educación para Todos 2000-2015* también forma parte del Movimiento EPT y, por tanto, ha incidido en acciones en favor del derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad.

³⁹⁰ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 349.

³⁹¹ Informe *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos*, p. 349.

Esta Iniciativa del *Grupo E-9* es un foro en el que los nueve países más poblados en desarrollo, debaten acerca de sus experiencias, intercambiando prácticas ejemplares y supervisando los progresos en la consecución de la *Educación para Todos*. Desde su creación, en 1993, el *Grupo E-9* ha apoyado la *EPT* y la cooperación Sur-Sur³⁹².

Los nueve países que integran el *Grupo E-9* son: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán. Todos ellos, han ratificado la *CDN*³⁹³ y la *CDPD*³⁹⁴.

Los expertos y ministros del Grupo realizan reuniones bienales, en las que revisan las medidas encaminadas a fortalecer la cooperación en la esfera de la *EPT* entre los países del grupo. Hasta la fecha, se han realizado doce Reuniones del *Grupo E-9*³⁹⁵.

Durante las reuniones de expertos y las reuniones bienales de revisión que celebran los ministros del *Grupo*, los representantes de los países escogen un tema específico para los dos años siguientes, y examinan las medidas encaminadas a fortalecer la cooperación en la esfera de la *Educación para Todos*

³⁹² Véase, *Iniciativa E-9, La Educación para Todos (EPT)*, disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/e-9-initiative/#4189498> (fecha de consulta: 22 de agosto de 2015).

³⁹³ Fecha de recibo de los instrumentos de ratificación o adhesión: Bangladesh (3 de agosto de 1990); Brasil (24 de septiembre de 1990); China (2 de marzo de 1992); Egipto (6 de julio de 1990); India (11 de diciembre de 1992); Indonesia (5 de septiembre de 1990); México (21 de septiembre de 1990); Nigeria (19 de abril de 1991); Pakistán (12 de noviembre de 1990). Véase, <https://www.treaties.un.org> (fecha de consulta: 22 de agosto de 2015).

³⁹⁴ Fecha de recibo de los instrumentos de ratificación o adhesión: Bangladesh (30 de noviembre de 2007); Brasil (1 de agosto de 2008); China (1 de agosto de 2008); Egipto (14 de abril de 2008); India (1 de octubre de 2007); Indonesia (30 de noviembre de 2011); México (17 de diciembre de 2007); Nigeria (24 de septiembre de 2010) y Pakistán (5 de julio de 2011). Véase, <https://www.treaties.un.org> (fecha de consulta: 22 de agosto de 2015).

³⁹⁵ Primera Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 (Indonesia, septiembre de 1995); Segunda Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 (Pakistán, 1997); Tercera Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 para la Evaluación de la EPT en 2000 (Recife, Brasil, 31 de enero al 2 de febrero de 2000); Cuarta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 (Beijing, China, 21-23 de agosto de 2001); Quinta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 (El Cairo, Egipto, 19-21 de diciembre de 2003); Sexta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 (Monterrey, México); Séptima Reunión Ministerial del Grupo E-9 (Bali, Indonesia, 10-12 de marzo de 2008); Octava Reunión Ministerial de Revisión del Grupo E-9 (Abuya, Nigeria, 21-24 de junio de 2010); Novena Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9: Educación de calidad inclusiva y pertinente para todos (Nueva Delhi, India, 8-10 de noviembre de 2012); Décima Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9 (Islamabad, Pakistán, 27-28 de noviembre de 2014).

entre los países del *Grupo*, así como la manera en que sus miembros pueden apoyar a otras naciones en desarrollo³⁹⁶.

3.9.2. Resoluciones de las Reuniones Ministeriales del Grupo E-9.

A la luz de las Declaraciones adoptadas tras cada una de las *Reuniones Ministeriales de Examen del Grupo E-9*³⁹⁷, se puede concluir que en términos generales se ha prestado escasa atención a las niñas y niños con discapacidad. En alguno de los documentos, se puede encontrar alguna referencia puntual al tema, por ejemplo en relación con “las necesidades educativas especiales”³⁹⁸, pero no hay una atención sistemática, ni consistente.

Llama particularmente la atención que en la Séptima Reunión Ministerial, del Grupo E-9 que tuvo lugar en Bali, Indonesia, en 2008, y que estuvo centrada en *La Educación y la Formación de los Docentes como Objetivo de la Reforma del Sistema de Educación*, tampoco se abordara el tema bajo la *perspectiva de la discapacidad*, cuando hay tanto que hacer al respecto. Por un lado, apoyar a las personas con discapacidad que desearan ser profesores, dando ejemplo de diversidad a todas las alumnas y alumnos; por otro lado, aprovechar esta reunión para profundizar en la responsabilidad que tiene todo el claustro educativo –y no sólo unos cuantos especialistas–, en enseñar a las niñas y niños con

³⁹⁶ Véase, *Iniciativa E-9, La Educación para Todos (EPT)*, disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/e-9-initiative/#4189498> (fecha de consulta: 31 de agosto de 2015).

³⁹⁷ Véase, <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/e-9-initiative/previous-meetings/>

³⁹⁸ Así, por ejemplo, en la Tercera Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, que dio lugar a la *Declaración de Recife*, sí se incluyó entre las metas la siguiente: *Inclusión total de los niños con necesidades educativas especiales en escuelas corrientes* (p. 71). Otro ejemplo de la escasa y puntual atención que se brinda al tema, es que la única referencia al respecto de la Cuarta Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9, está en las estrategias del punto 4, al recomendar: *Reforzar la acción orientada hacia programas para atender las necesidades de grupos vulnerables tales como niños con necesidades especiales, migrantes, minorías e infancia en zonas rurales y pobres*; si bien se trata de una mención aislada a la inclusión. No se incluyeron medidas sistemáticas, ni tampoco indicadores o planes de acción; únicamente señalamientos puntuales como los que aquí se han apuntado. Véase, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf#69> y <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124211eo.pdf#p.20> (fecha de consulta: 22 de agosto de 2015).

discapacidad³⁹⁹. Como se ha señalado, las dificultades de aprendizaje, en algunas ocasiones se producen precisamente como consecuencia de las decisiones que toman los equipos docentes, las tareas que encargan, los recursos que facilitan o deniegan, y su forma de organizar la clase⁴⁰⁰. Por tanto, los equipos docentes pueden contribuir muy favorablemente a implementar la inclusión, y para ello, deben estar concienciados y contar con herramientas útiles⁴⁰¹.

Con estos ejemplos se pretende insistir en la ausencia de la *perspectiva de discapacidad* en la mayoría de las *Reuniones Ministeriales de Examen del Grupo E-9*. La excepción se produjo en la *Novena Reunión Ministerial de Examen del Grupo E-9*, ya que el tema central era precisamente *La Educación de Calidad Inclusiva y Pertinente para Todos*. Lo primero que llama la atención, es que a lo largo del documento pareciera que la preocupación principal al hablar de “educación de calidad” se limita a la “alfabetización”. Así, el párrafo 8 señala:

Reconocemos que los avances en el plan de acción sobre alfabetización para el desarrollo han sido desiguales y que se deben intensificar las medidas encaminadas a erradicar el analfabetismo en los países del Grupo E-9, con el consiguiente impacto que ello tendría con el analfabetismo a escala mundial.

Si bien es cierto que la alfabetización es parte del proceso para lograr la educación de calidad, ésta no se puede limitar a la alfabetización, que ciertamente constituye una herramienta más para lograr la autosuficiencia de las niñas y niños en general, y de las niñas y niños con discapacidad. El dominio de la comprensión

³⁹⁹ Véase, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001584/158455s.pdf> (fecha de consulta: 22 de agosto de 2015).

⁴⁰⁰ Ignacio Calderón Almendros, en su obra previamente citada, narra de forma muy clara las dificultades e impedimentos que Rafael Almendros experimentó a partir de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y muy especialmente en los últimos cursos de ésta: “El cambio de Equipo Docente que se produce con la transición a 3º de E.S.O. vuelve a incidir muy seriamente en las relaciones familia-escuela, pero esta vez acompañadas del desplome de las calificaciones y del rendimiento del alumno: 'Desde 3º de E.S.O. las expectativas de los profesores puestas en Rafael bajaron, sin duda influenciados por las palabras de la orientadora'” (Ignacio Calderón, hermano de Rafael, 1ª Denuncia ante el Delegado Provincial de Educación de Málaga de 03/07/2002, Anexo J3, p. 975). “Son momentos en los que se comienza a escuchar comentarios ya superados por la familia como 'no puede más porque tiene un C.I. muy bajito', 'por ley tiene que suspender', o la propuesta de abandonar los estudios musicales” (Basilisa Almendros, madre de Rafael, 2003). CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad, Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad, cit.*, pp. 231-232.

⁴⁰¹ Véase, AINSCOW, Mel, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, cit.*, p. 49.

de lecto-escritura es muy importante; pero debería reconocerse, igualmente, la importancia de ampliar el universo de la enseñanza hacia otras competencias.

“Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que ni los hombres, ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez”⁴⁰².

En todo caso, conseguir la alfabetización de toda la población, debiera constituir el “suelo mínimo”, y no un “techo”.

En el párrafo 10 se reconoce la *educación inclusiva* como un reto para la consecución de la educación de calidad, en los nueve países más poblados del mundo, según se desprende del siguiente párrafo:

*Observamos que la ampliación del acceso a la educación básica en nuestros países no se ha acompañado de los progresos correspondientes en la impartición de una educación de calidad y en posibilidades de aprendizaje eficaz que sean equitativas con respecto a una amplia gama de factores como el sexo, el origen étnico, la discapacidad, la condición socioeconómica y la diversidad lingüística. Es necesario hacer esfuerzos especiales en favor de los niños afectados por situaciones en conflictos y posteriores a conflictos*⁴⁰³.

Se reconoce, igualmente, que las políticas públicas deben aplicarse al interior de las comunidades locales, para lograr la equidad y la inclusión educativa⁴⁰⁴.

Por otra parte, se lee en el párrafo 18:

*Colaborar con las comunidades locales para velar porque todos los niños, jóvenes y adultos cualquiera que sea su sexo, origen étnico, lengua, capacidad distintiva*⁴⁰⁵, *contexto económico y ubicación, reciban una educación de calidad.*

Este documento apoya la creación de *escuelas inclusivas*, al señalar, en su párrafo 30: *Se debe estrechar la cooperación técnica entre países del Grupo E-9*

⁴⁰² MORÍN, Edgar y UNESCO, *cit.*, p. 32.

⁴⁰³ “En países en conflicto 34 millones de niños no asisten a la escuela. Llama la UNESCO a incrementar el financiamiento de ayuda”. Nota de prensa: Diario *La Jornada* (México), Sección Sociedad y Justicia, miércoles 1º de julio de 2015, p. 36.

⁴⁰⁴ En el caso de países como México, con poblaciones indígenas, se estaría refiriendo concretamente a tales comunidades, ya que con frecuencia las políticas públicas no alcanzan a los pueblos originarios.

⁴⁰⁵ Se entiende que la referencia a niños, jóvenes y adultos con *capacidad distintiva*, incluye, entre otros, a las personas con discapacidad.

mediante actividades conjuntas en los siguientes ámbitos: [...] b) Estrategias encaminadas al logro de escuelas inclusivas. En cambio, no se contemplan en ningún caso las *escuelas especiales*.

Por último, el documento habla de la necesidad de invertir en educación, centrándose específicamente en las personas desfavorecidas⁴⁰⁶, así como de la necesidad de contar con indicadores que permitan valorar los avances conseguidos en relación con la *educación inclusiva*⁴⁰⁷. Ambas, condiciones indispensables para lograr los objetivos en esta materia.

En conclusión, la atención que los nueve Estados en desarrollo más poblados del mundo, prestan a las niñas y niños con discapacidad en las Declaraciones que emiten tras sus Reuniones Ministeriales, es más bien inconsistente y puntual, salvo en el caso arriba señalado. Es decir, no consideran esta cuestión como un tema prioritario, ni se ocupan de ella de forma sistemática y comprometida.

Resultaría deseable que la situación de los niños y niñas con discapacidad en dichas Declaraciones, se abordara de manera decidida y con una perspectiva transversal, que ponga de manifiesto que sin la debida atención a éste y el resto de los sectores más desfavorecidos, resultará imposible alcanzar los objetivos del *Grupo E-9*, los objetivos de la EPT, los ODM y la eficacia plena de los derechos.

Si no se adoptan medidas y acciones concretas en favor de los niños y niñas con discapacidad, los avances en el ámbito de la educación seguirán favoreciendo sólo a unos cuantos niños y niñas, mientras que, precisamente los sujetos más vulnerables, se mantendrán invisibilizados y sin la debida protección.

Y en definitiva, las diversas cumbres, reuniones, iniciativas, resoluciones y declaraciones en el ámbito de la educación, seguirán resultando fallidas mientras se mantengan “eslabones aislados” de atención a los sectores en situación de vulnerabilidad, como las niñas y niños con discapacidad.

⁴⁰⁶ *Aumentar la inversión en la educación, centrándose en lo particular en las necesidades de las personas desfavorecidas, mediante formas innovadoras y sostenibles de movilización de recursos* (párrafo 33).

⁴⁰⁷ *Sistematizar el acopio, análisis y difusión pública de datos relativos a la equidad y la inclusión* (párrafo 19).

Reforzar las capacidades institucionales para evaluar los progresos y elaborar estrategias innovadoras a fin de llegar hasta los marginados (párrafo 20).

3.10. Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

3.10.1. Contexto.

Es importante conocer el tratamiento que se dio a las niñas y niños con discapacidad dentro del contexto de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Ahora bien, dado que estos objetivos abarcan diversos derechos interrelacionados, se realizará el análisis sólo respecto de aquellos vinculados al tema objeto del presente trabajo.

Los ODM fueron acordados por 189 Estados miembros de NNUU y 147 jefes de Estado y de Gobierno en la *Cumbre del Milenio* celebrada en septiembre de 2000. A través de la misma, se comprometieron a alcanzar, para el 2015, 8 objetivos⁴⁰⁸, de los cuales uno se refiere al desarrollo en el ámbito educativo:

2. Lograr la enseñanza primaria universal:

⁴⁰⁸ Los 7 objetivos restantes son:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre: •Reducir a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a 1 dólar por día. •Reducir a la mitad el porcentaje de personas que padecen hambre.

2. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer: •Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.

3. Reducir la mortalidad infantil: •Reducir en dos terceras partes la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años.

4. Mejorar la salud materna: •Reducir la tasa de mortalidad materna en tres cuartas partes.

5. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades: •Detener y comenzar a reducir la propagación del VIH/SIDA •Detener y comenzar a reducir la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves.

6. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente: •Incorporar los principios de desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales; invertir la pérdida de recursos del medio ambiente. •Reducir a la mitad el porcentaje de personas que carecen de acceso al agua potable.

7. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo: •Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio. Ello incluye el compromiso de lograr una buena gestión de los asuntos públicos y la reducción de la pobreza, en cada país y en el plano internacional. •Atender a las necesidades especiales de los países en desarrollo sin litoral y de los pequeños Estados insulares en desarrollo. •Encarar de manera general los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales a fin de hacer la deuda sostenible a largo plazo. •En cooperación con los países en desarrollo, elaborar y aplicar estrategias que proporcionen a los jóvenes un trabajo digno y productivo. •En cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo. •En colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones.

•*Velar por que todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.*

Paralelamente a los 8 objetivos, se propusieron 21 metas cuantificables que se supervisan mediante 60 indicadores. Las metas relacionadas con la educación son las siguientes:

Meta 2A: Velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.

2.1 Tasa neta de matrícula en la escuela primaria.

2.2 Porcentaje de los estudiantes que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la escuela primaria.

2.3 Tasa de alfabetización de mujeres y hombres de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años.

Ahora bien, como se señaló en el apartado correspondiente al *Informe del Movimiento de Educación para Todos, Logros y Desafíos de 2000 a 2015*, la falta de cumplimiento de los ODM ha dado lugar a un nuevo acuerdo internacional sobre la materia, que queda reflejado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que establecen el año 2030, como el nuevo año meta para cumplirlos.

Lo cierto es que ni el objetivo específico sobre educación, ni las metas paralelas del Movimiento del Desarrollo del Milenio, establecen la inclusión como condición necesaria para su consecución. Ello indica que cuando se formularon, no se consideró que la inclusión fuera un factor determinante, si bien paulatinamente se ha tomado conciencia de la importancia de brindar atención a los sectores en situación de vulnerabilidad.

Para dar cuenta de esta evolución, se revisarán algunas de las más importantes resoluciones de NNUU, adoptadas en el marco de los ODM para comprobar cómo la cuestión fue adquiriendo alguna relevancia. De hecho, ya el *Programa de Acción Mundial*, antecedente de los ODM, prestó puntual atención a la infancia con discapacidad.

3.10.2. Resoluciones destacadas dentro de los ODM.

- **Resolución aprobada por la Asamblea General. Cumplir la promesa; unidos para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio.** Mediante esta Resolución de 19 de octubre de 2010⁴⁰⁹, los Jefes de Estado y de Gobierno, reunidos en la Sede de NNUU en Nueva York, entre el 20 y el 22 de septiembre, celebraron los progresos realizados desde su última reunión en 2005⁴¹⁰. Sin embargo, también externaron su preocupación por el largo camino que aún quedaba para alcanzar las metas propuestas para el 2015.

Los Estados reiteraron, por tanto, su compromiso de asegurar que para el año 2015 los niños y niñas de todo el mundo pudieran completar los estudios primarios⁴¹¹. Con relación al logro de la enseñanza primaria universal y su conexión con la *educación inclusiva*, se reconoció que debían suprimirse todos los obstáculos a fin de lograr un crecimiento sostenido, inclusivo y equitativo. Asimismo, se reconoció la importancia de asegurar que las escuelas contaran con instalaciones sanitarias separadas para niños y niñas, y de procurar que la educación primaria fuera accesible y asequible para todos⁴¹².

Los requisitos de *accesibilidad* y *asequibilidad* como condiciones indispensables para construir *escuelas inclusivas*, fueron introducidos a propuesta de la primera relatora especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, impulsora de las “cuatro A’s” de la educación (asequible, accesible, adaptable y aceptable). También fue ella quien intentó concienciar a la comunidad internacional de la importancia de contar con estadísticas internacionales sobre discriminación en el ámbito educativo, incluyendo la discriminación de las personas con discapacidad. La Relatora reconoció que, dado que el derecho a la educación era un derecho continuo, su medición también debía serlo. Desafortunadamente, sus recomendaciones no fueron implementadas y la falta

⁴⁰⁹ Resolución de la Asamblea General A/RES/65/1.

⁴¹⁰ La implementación de los ODM, se ha llevado a cabo mediante Informes anuales del Secretario General. Estos informes anuales son a su vez respaldados con informes quinquenales que dan cuenta de los progresos en su cumplimiento.

⁴¹¹ Véase, párrafo 45.

⁴¹² Véase, párrafo 71, c).

atención a las mismas, constituyó un obstáculo al cumplimiento de los Objetivos Mundiales en materia de educación.

En esta Resolución se enfatizó la atención que debía prestarse a las niñas y niños que no asistían a la escuela, a fin de atender las causas que originaban la exclusión educativa. Y para lograr su inclusión, la Resolución recomendó que debía aumentarse la matriculación, la retención, la participación y los logros de los niños y niñas mediante la elaboración y puesta en práctica de una *educación inclusiva*, formulando estrategias políticas y programas proactivos que incluyesen criterios intersectoriales que promovieran la accesibilidad y la inclusión⁴¹³.

La necesidad de trabajar desde un enfoque intersectorial, pone de manifiesto que dada la interdependencia entre los derechos, para avanzar en la eficacia del derecho a la educación de todas y todos, es necesario igualmente garantizar el resto de los derechos.

- **Resolución del Informe del Secretario General. Una vida digna para todos: acelerar el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y promover la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo después de 2015.** Mediante el presente informe fechado el 26 de julio de 2013⁴¹⁴, donde se reconoce que se requieren esfuerzos renovados para lograr los ODM antes de que finalice 2015, se hizo hincapié en el crecimiento inclusivo.

Se reconoce que son demasiadas las personas que sufren privaciones en los ámbitos de la salud y la educación, y que su progreso se ve obstaculizado por considerables desigualdades relacionadas, entre otras causas, con la discapacidad⁴¹⁵.

⁴¹³ Véase, párrafo 71, d).

⁴¹⁴ Resolución A/68/202. Este informe se presenta de conformidad con la Resolución 65/1 de la Asamblea General, en que ésta solicitó al Secretario General que informara anualmente sobre los progresos realizados hacia el logro de los ODM hasta 2015, y que formulara recomendaciones sobre las nuevas medidas que debieran adoptarse para promover la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo después de 2015.

⁴¹⁵ [...] *Más de 1.000 millones de personas siguen viviendo en extrema pobreza. Demasiadas sufren graves privaciones en los ámbitos de la salud y la educación y su progreso se ve obstaculizado por considerables desigualdades relacionadas con los ingresos, el género, el origen étnico, la discapacidad, la edad y la ubicación* (párrafo 6).

El Informe del Secretario General reconoce la grave situación y la escasa probabilidad de cumplimiento del objetivo centrado en la educación. En consecuencia, urge a todas las instancias implicadas a redoblar esfuerzos para conseguirlo, atendiendo especialmente a sectores vulnerables como las niñas y niños con discapacidad:

Corremos el riesgo de no cumplir nuestra promesa de conseguir que todos los niños vayan a la escuela. El número de niños que no acuden a la escuela primaria se redujo de 102 millones a 57 millones entre 2000 y 2011. Pero los progresos se han ralentizado considerablemente durante los últimos cinco años. Sin esfuerzos renovados, parece que está fuera de nuestro alcance la meta de lograr la enseñanza primaria universal antes de 2015, particularmente en países afectados por conflictos. [...] Es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, especialmente para las niñas y mujeres, los integrantes de minorías étnicas, las personas con discapacidad y los niños que viven en zonas afectadas por conflictos, zonas rurales o barrios marginales (párrafo 25).

Resulta esencial el reconocimiento de que los objetivos y metas deben tener en cuenta las posibles condiciones de vulnerabilidad, tales como la discapacidad.

Por otro lado, el Secretario General reconoció que los nuevos objetivos deberían mantener el énfasis puesto en el bienestar humano, e incluir el uso de criterios de medición que vayan más allá de la medida estándar de los ingresos, como las encuestas de bienestar y felicidad subjetivos, introducidas por muchos países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos⁴¹⁶. En efecto, tanto los derechos humanos, como el desarrollo, tienen como objetivo promover el bienestar y la libertad sobre la base de la dignidad y la igualdad de todas las personas. De hecho, los ODM se formularon, entre otras razones, para vigilar el avance progresivo de ciertos derechos, entre ellos la educación; desafortunadamente, en su consecución –y en el avance hacia la realización del derecho a la educación– no se contempló debidamente a las personas con discapacidad, poniendo en riesgo su bienestar.

⁴¹⁶ Véase, párrafo 111.

- **Informe del Secretario General. El Camino a seguir: una agenda para el desarrollo que tenga en cuenta a las personas con discapacidad para 2015 y después de ese año.** La presente Resolución⁴¹⁷, de junio de 2013, reconoce directamente a las personas con discapacidad como sector de atención prioritaria para alcanzar los ODM, contribuyendo con ello a visibilizarlo, y en consecuencia, a impulsar la *inclusión educativa* de las niñas y niños con discapacidad.

El quinto párrafo tiene especial importancia porque **reconoce que la ausencia de Objetivos del Milenio dirigidos expresamente a las personas con discapacidad, ha provocado la falta de atención puntual hacia ellos:**

Recalcando la importancia directa de tener en cuenta la discapacidad para lograr los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, la Asamblea General reiteró la necesidad urgente de incorporar la perspectiva de la discapacidad en los esfuerzos que se estaban haciendo por alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2015⁴¹⁸. Sin embargo, la discapacidad no se incluyó en los Objetivos ni en sus metas e indicadores correspondientes. Por ello ha habido pocos compromisos normativos y mecanismos de rendición de cuentas específicos para incluir a las personas con discapacidad en los esfuerzos por alcanzar los Objetivos. Esto ha limitado las oportunidades para que las personas con discapacidad tengan acceso a los recursos, las instalaciones y los servicios esenciales de que dispone el resto de la sociedad que podrían ayudarlas a contribuir a los procesos de desarrollo y beneficiarse de ellos (párrafo 25)⁴¹⁹.

Habría que resaltar tres causas que fueron enumeradas dentro de las conclusiones⁴²⁰, como limitantes con respecto a la acción sobre el terreno en los últimos tres decenios, relacionadas con la inclusión de la discapacidad. Se trata de la falta de comprensión de la discapacidad como una cuestión de desarrollo; en segundo lugar, la falta de coherencia y coordinación de las políticas relativas a la

⁴¹⁷ Resolución A/68/95.

⁴¹⁸ Véase las Resoluciones A/64/180 y A/65/173.

⁴¹⁹ El énfasis es propio.

⁴²⁰ Véase, párrafo 68.

discapacidad y el desarrollo, y por último, la falta de instituciones y recursos específicos para la acción.

En otros términos, la falta de entendimiento y comprensión de la discapacidad y su relación con el desarrollo, la falta de atención y coordinación de políticas públicas e instancias adecuadas que impulsaran la inclusión, y la falta de recursos que concretaran acciones en favor de la inclusión de las personas con discapacidad.

- **Informe del Secretario General. Realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente para las personas con discapacidad: una agenda para el desarrollo que tenga en cuenta a las personas con discapacidad para 2015 y después de ese año.** El presente Informe, de fecha 25 de julio de 2014⁴²¹, abarca una de las más recientes iniciativas para incluir la perspectiva de la discapacidad en los procesos de desarrollo sobre la base de la información aportada por los gobiernos y entidades del sistema de NNUU; entre las cuales, se destacarán las relacionadas con el ámbito educativo de las niñas y niños.

El Informe hace referencia a aquel que está contenido en la segunda de las Resoluciones a las que hemos hecho referencia en este apartado –*Una vida digna para todos: acelerar el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y promover la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo después de 2015*–, donde se recomendó la inclusión de la discapacidad como una cuestión intersectorial en el nuevo conjunto de metas y objetivos⁴²².

Incluye, asimismo, una iniciativa relacionada con las nuevas tecnologías, que fue reportada por la UNESCO⁴²³. En efecto, a través de su *Instituto para la Utilización de las Tecnologías de la Información en la Educación*, la UNESCO presentó una política modelo para promover las iniciativas nacionales sobre el uso

⁴²¹ Resolución A/69/187. *Informe que se presenta de conformidad con la resolución 67/140 de la Asamblea General, en que la Asamblea solicitó al Secretario General que, en su sexagésimo noveno período de sesiones, le presentara un informe sobre los progresos realizados en la incorporación de la discapacidad en la agenda para el desarrollo.*

⁴²² Véase, párrafo 7.

⁴²³ Véase, UNESCO, *Model Policy for Inclusive Information and Communication Technologies in Education for Persons with Disabilities* (Paris, 2014).

de la tecnología de la información y las comunicaciones en la educación⁴²⁴. En este sentido, resulta alentador encontrar iniciativas en los nuevos medios de comunicación, que buscan acercar al ámbito educativo a las niñas y niños que presentan alguna necesidad educativa especial⁴²⁵.

Se constata por tanto un avance, al menos en el plano de las resoluciones, que paulatinamente va permeando diversos sectores relacionados con la educación, sobre la necesidad de hacerla accesible también para las niñas y niños con discapacidad.

- **La realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y otros objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente para las personas con discapacidad hasta 2015 y después de esa fecha.** La última Resolución aprobada por la Asamblea General hasta el cierre del presente trabajo, es del 22 de febrero de 2015⁴²⁶, y aporta algunos datos recientes sobre la situación de la educación respecto de los niños y niñas con discapacidad. Según estos datos, las personas con discapacidad representan alrededor del 15% de la población

⁴²⁴ Véase, párrafo 29.

⁴²⁵ Entre los últimos descubrimientos sobre los medios tecnológicos, destaca la aparición del nuevo código braille para daltónicos. La reciente nota de prensa en donde se da a conocer este avance, explica que uno de los principales lugares de exclusión de este colectivo (las personas daltónicas) es precisamente la escuela, y señala que afortunadamente gracias a este invento, ya no será motivo de exclusión del proceso de aprendizaje de los niños daltónicos. Según explica la nota de prensa, ColorADD “es un código único, inclusivo, universal basado en tres símbolos monocromáticos que representan a los colores primarios, que permite la interpretación del color. A través del conocimiento de la ‘Teoría de la Adición del Color’ que se enseña en los años escolares tempranos, los símbolos pueden estar relacionados y toda la paleta de colores se identifica gráficamente”. En palabras de Miguel Neiva, creador de ColorADD tras ocho años de investigación, “Los símbolos que incluyen los colores, se convierten en un juego mental, fácil de memorizar y aplicar en situaciones cotidianas. ColorADD es un herramienta democrática e inclusiva que acerca el color y el diseño a todos”. Véase, María López Escorial, “El Código Braille para Daltónicos se inventa en el siglo XXI”, Diario *El País*, 27 de julio de 2015.

Otro ejemplo de avance tecnológico que facilita la *educación inclusiva*, es la primera Tablet con pantalla táctil con relieve modificable que permite la lectura Braille, anunciada por primera vez en la web el 26 de junio de 2015. Esta herramienta se ha denominado *Ipad para invidentes*, y aunque entendemos que el nombre no es muy adecuado, constituye un gran avance que permite acercar también a personas ciegas y con diversas discapacidades a las nuevas tecnologías. Véase, *Blitab crea la primer Ipad en Braille para invidentes* – FayerWayer, Fayerwayer.com. de York Perry. Disponible en: [https://www.fayerwayer.com/2015/06/blitab-crea-la-primer-tablet-en-braille-para-invidentes/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed:%20fayerwayer%20\(FayerWayer\)](https://www.fayerwayer.com/2015/06/blitab-crea-la-primer-tablet-en-braille-para-invidentes/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed:%20fayerwayer%20(FayerWayer)) (fecha de consulta: 28 de junio de 2015).

⁴²⁶ A/RES/69/142.

mundial –lo que supone un aumento del 5% respecto de las cifras anteriores–, equivalente a 1.000 millones de personas, de las cuales, el 80% según las estimaciones vive en países en desarrollo; y más importante aún, se reconoce que estas personas *realizan una contribución importante al bienestar, el progreso y la diversidad de la sociedad en general* (párrafo 6º).

La Resolución señala que con el fin de empoderar a las personas con discapacidad, entre otras medidas que es necesario adoptar, se debe promover el acceso a sistemas de enseñanza inclusivos, y faltaría añadir, y *de calidad*.

Y en último término, se solicita que el Secretario General realice un informe que deberá presentarse en 2018, a fin de revisar las políticas, programas y prácticas nacionales, así como las estadísticas de cada país sobre las personas con discapacidad, que reflejen los avances realizados respecto de los objetivos de desarrollo internacionalmente convenidos, y la aplicación de las disposiciones de *la CDPD*.

La evaluación de los avances o retrocesos permitirá visibilizar el tema y generar un debate sobre el derecho a la educación bajo la *perspectiva de la discapacidad*, favoreciendo la formulación de nuevas políticas y responsabilizando a los agentes involucrados, lo cual puede ser un paso positivo hacia la inclusión.

CAPÍTULO 3

El derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos Normas Vinculantes –*hard law*– de Naciones Unidas

“Nothing about us without us”⁴²⁷

Movimiento de Vida Independiente

1. Primera Parte. El derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en diversos ordenamientos internacionales.

En el presente capítulo se analizarán los principales ordenamientos pertenecientes al *hard law*, que han contribuido en hacer visible y exigible el derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad. Dicho análisis partirá de la DUDH, que por la naturaleza de su contenido, constituye hoy un instrumento vinculante y de referencia obligada a nivel mundial. Se repasará, a continuación, la *Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, que previó, desde 1960, que las discriminaciones en este ámbito constituyen una violación de derechos humanos. Posteriormente, el *PIDESC*, así como las *Observaciones Generales* (en adelante, OG's) que en relación con el mismo ha adoptado el CDESC, y que constituyen importantes herramientas de interpretación del derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad.

Específicamente, se analizarán las OG's sobre personas con discapacidad (OG 5), y las relativas a la educación (OG 11 sobre planes de acción para la enseñanza primaria y OG 13 sobre el derecho a la educación), así como la Observación del Comité dirigida a la no discriminación con relación a los derechos económicos, sociales y culturales (OG 20).

⁴²⁷ “Nada sobre nosotros sin nosotros”.

1.1. Las normas de *hard law*.

El DIDH se conforma por normas jurídicas que provienen de diversas fuentes. El artículo 38 del *Estatuto de la Corte Internacional de Justicia*⁴²⁸, dispone que los tratados internacionales, la costumbre jurídica y los principios generales del Derecho son normas obligatorias para los sujetos del Derecho Internacional. Por su parte, la jurisprudencia y la doctrina tienen el carácter de fuente auxiliar.

La protección del derecho a la educación para las niñas y niños con discapacidad, además de su reconocimiento en los ordenamientos de *soft law*, analizados en el capítulo anterior, también están reconocidos en diversos tratados que a continuación se analizarán. Entendiendo por *tratados*, en palabras de Corcuera Cabezut, los “acuerdos de voluntades celebrados entre sujetos del derecho internacional (Estados y otros como los organismos internacionales) mediante los cuales se crean, transmiten, modifican o extinguen derechos y obligaciones para las partes. Reciben nombres diversos, sin perder su calidad de tratados. Tal es el caso de convenciones, convenios, pactos, etc.”⁴²⁹

Fernando Mariño Menéndez señala que la misma norma fundamental y básica en todo el “Derecho de los Tratados”, es decir, la norma *Pacta sunt servanda*, tiene naturaleza consuetudinaria. Por ello, si bien cabe afirmar que la noción jurídica de acuerdo o pacto posee un fundamento no explicable completamente sobre la base de la costumbre, por otro lado lo cierto es que ha

⁴²⁸ 1. La Corte, cuya función es decidir conforme al derecho internacional las controversias que le sean sometidas, deberá aplicar:

- a) las convenciones internacionales, sean generales o particulares, que establecen reglas expresamente reconocidas por los Estados litigantes;
- b) la costumbre internacional como prueba de una práctica generalmente aceptada como derecho;
- c) los principios generales de derecho reconocidos por las naciones civilizadas;
- d) las decisiones judiciales y las doctrinas de los publicistas de mayor competencia de las distintas naciones, como medio auxiliar para la determinación de las reglas de derecho, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 59.

2. La presente disposición no restringe la facultad de la Corte para decidir un litigio *ex aequo et bono*, si las partes así lo conviniere.

⁴²⁹ CORCUERA CABEZUT, Santiago, *Derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos*, cit., p. 55.

sido la práctica consuetudinaria la que ha originado la mayor parte de las normas que constituyen el régimen jurídico de los tratados internacionales⁴³⁰.

Una noción general de tratado internacional entre Estados viene incluida en el artículo 2 del Convenio de Viena de 1969⁴³¹ según el cual se entiende por tratado a los efectos del Convenio: “Un acuerdo internacional celebrado por escrito entre Estados y regido por el Derecho Internacional, ya conste en un instrumento único o en dos o más instrumentos conexos y cualquiera que sea su denominación particular”.

En cuanto a las *observaciones generales* de los comités encargados de vigilar la aplicación de los tratados del sistema de NNUU, habría que decir que en estricto sentido constituyen una variedad del *soft law* –junto, por ejemplo, con las *opiniones consultivas* de las cortes regionales de derechos humanos–. Sin embargo, se adoptó la decisión de incluir su análisis en el presente capítulo por una cuestión metodológica, ya que contienen la interpretación directa de los tratados internacionales con fuerza obligatoria incuestionable para aquellos Estados que los han ratificado. Y esta labor interpretativa, además, la realizan órganos a los que los Estados Partes de un tratado han reconocido explícitamente competencia para llevarla a cabo; y más aún, esa interpretación proviene de un proceso determinado por los propios tratados y, en consecuencia, aceptado por los Estados Partes⁴³².

Por lo tanto, a fin de tener una visión más completa, se incluye en este capítulo el análisis no sólo los tratados de derechos humanos tal como fueron formulados en su origen, sino también la interpretación que de los mismos han hecho los intérpretes autorizados, con el fin de adaptar su contenido al devenir histórico. De esta forma, se tendrá una idea más clara no sólo de los mandatos internacionales, sino de la forma en que las obligaciones de ellos derivadas deben ser asumidas por los Estados.

⁴³⁰ MARIÑO MENÉNDEZ, Fernando M., *Derecho Internacional Pública [Parte General]*, Editorial Trota, Madrid, 1993, pp. 228 – 233.

⁴³¹ La Asamblea General, por medio de su resolución 2166 (XXI) de 5 de diciembre de 1966, convocó la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Derecho de los Tratados, que se celebró en Viena en dos sesiones sucesivas. Finalmente, el 22 de mayo de 1969 la Conferencia adoptó la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados que entró en vigor el 27 de enero de 1980.

⁴³² Véase, ORTEGA, Adriana, *cit.*, pp. 2 y 3.

Ahora bien, en cuanto a las particularidades de los tratados internacionales de derechos humanos, Corcuera Cabezut recuerda que los mismos no son de índole *sinalagmática*, sino *normativos*. Los tratados de derechos humanos no contienen obligaciones recíprocas, sino que éstas se prevén para beneficio de las personas que habitan en el territorio de los Estados que celebran el tratado. Las obligaciones previstas en los tratados de derechos humanos las asumen los Estados *frente* a los demás Estados Partes en el tratado, pero no en su beneficio, sino en el de los habitantes de su propio territorio. Las normas que contienen los tratados internacionales gozan de plena obligatoriedad⁴³³.

Aclarada esta cuestión sobre la naturaleza de los tratados de derechos humanos, se iniciará la revisión de los ordenamientos de protección de derechos no enfocados a grupos específicos, para ir avanzando paulatinamente hacia los que sí contienen normas que puedan ser aplicadas particularmente a los niños y niñas con discapacidad, específicamente en el ámbito educativo.

Como señala Agustina Palacios, “del conjunto de normas que forman el derecho internacional de los derechos humanos de fuente convencional, es posible identificar un núcleo de Tratados que constituyen una especie de Código Internacional de los Derechos Humanos. Aunque los Tratados mencionados abarcan, por su propia definición, a todos los seres humanos, sólo uno de ellos contiene una mención expresa a las personas con discapacidad (sin tomar en cuenta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)”⁴³⁴. La *Convención sobre los Derechos del Niño*, es el ordenamiento que expresamente contiene una protección dirigida a las niñas y niños con discapacidad, además de la propia *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Pues bien, el llamado *Código Internacional de los Derechos Humanos* está integrado por: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y

⁴³³ Los tratados sinalagmáticos son aquellos en los que los derechos y obligaciones se definen como prestaciones y contraprestaciones recíprocas entre los Estados Partes; de ellos se derivan obligaciones bilaterales. Véase, CORCUERA CABEZUT, Santiago, *Derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos*, cit., p. 55.

⁴³⁴ PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 208.

Culturales de 1966⁴³⁵; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966⁴³⁶; la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984⁴³⁷; la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989⁴³⁸; la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer de 1982⁴³⁹; la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1965⁴⁴⁰, y la más reciente y relevante para el tema bajo análisis, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 2006.

Ahora bien, el tratamiento que estos primeros tratados internacionales dan a las personas con discapacidad, como señala Agustina Palacios, es prácticamente de silencio normativo⁴⁴¹. No obstante, dado que los sujetos de los que se ocupa el presente trabajo son precisamente las niñas y niños con discapacidad, se hará más adelante un análisis exhaustivo de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y del tratamiento que la misma hace respecto de las niñas y niños con discapacidad en el ámbito educativo. Porque como señala Santiago Martín, “la actividad del jurista y del legislador no debe necesariamente focalizarse en las personas con discapacidad, y a veces ni siquiera en la discapacidad misma, sino en la sociedad y sus comportamientos para con ellos. Es la sociedad quien sufre discapacidades para valorar lo diferente, para entender las necesidades de quienes sufren impedimentos físicos, y para incluir a éstos en la vida comunitaria”⁴⁴².

⁴³⁵ ONU Doc. A/6316 (1966).

⁴³⁶ ONU Doc. A/6316 (1966).

⁴³⁷ ONU Doc. A/39/51 (1984).

⁴³⁸ ONU Doc. A/44/49 (1989).

⁴³⁹ ONU Doc. A/34/46 (1979).

⁴⁴⁰ ONU Doc. A/6014 (1966).

⁴⁴¹ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 209.

⁴⁴² MARTÍN, Santiago, “La discapacidad como un problema social de derechos humanos”, en *Igualdad, no discriminación y discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina*, Ignacio Campoy Cervera y Agustina Palacios (eds.), Universidad Carlos III-Dykinson, Madrid, 2007, p. 106.

1.2. Declaración Universal de los Derechos Humanos

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que consta de un preámbulo y 33 artículos, fue adoptada y proclamada por una Resolución de la Asamblea General de NNUU, el 10 de diciembre de 1948⁴⁴³. Al respecto, señala Corcuera Cabezut:

“Aunque [la Declaración Universal de Derechos Humanos] no comenzó siendo más que eso, una declaración y, por tanto, “derecho suave”, no obligatoria para los miembros de la ONU, hoy se sabe que se ha convertido en el paradigma de las normas de derechos humanos, y la aceptación que se tiene por su contenido la ha convertido en un instrumento de carácter obligatorio, gracias a su reconocimiento por la comunidad de Estados en su conjunto”⁴⁴⁴.

En esto coincide, Rafael de Lorenzo, respecto al potencial empleo de la DUDH como instrumento de protección de las personas con discapacidad. Cabe señalar que, pese a su estatus original de instrumento *no vinculante*, existe un consenso generalizado en el plano internacional acerca de su transformación en un instrumento obligatorio, al haberse tornado costumbre internacional, de modo que es aplicable a todo Estado miembro de NNUU⁴⁴⁵.

Este ordenamiento internacional no amplió expresamente el derecho a la educación a las niñas y niños con discapacidad; sin embargo, sí se reconoce como el origen del reconocimiento de los derechos humanos, concretamente, de los derechos económicos, sociales y culturales, dentro de los cuales se ubica el derecho a la educación. Como el resto de los derechos de la DUDH, el derecho a la educación está fundado en la dignidad de los seres humanos y, por tanto, no debe hacerse distinción alguna respecto de su debida eficacia. Cabe destacar que hasta la DUDH, no se había recogido expresamente este derecho⁴⁴⁶.

⁴⁴³ Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III).

⁴⁴⁴ CORCUERA CABEZUT, Santiago, *cit.*, p. 51.

⁴⁴⁵ Véase, DE LORENZO, Rafael, *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social, cit.*, p. 185.

⁴⁴⁶ Véase, DÁVILA BALSERA, Paulí y NAYA GARMENDIA, Luis, “La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional”, en *Encounters on Education*, (Encounters/Encuentros/Rencontres), Volumen 7, 2006, p. 85.

Considerada el fundamento de las normas internacionales de derechos fundamentales, la DUDH reconoce los dos derechos humanos que confluyen en la *educación inclusiva*: el derecho a la educación y el derecho a la no discriminación⁴⁴⁷. Se aprecia el valor de la escuela como institución social y elemento clave para la reintegración de comunidades abiertas y solidarias para el desarrollo integral de las personas⁴⁴⁸, más aún en la actualidad, debido a un conjunto de fenómenos como la desvinculación social a causa de las migraciones, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información, la desintegración familiar, la ruptura de los lazos solidarios en las comunidades tradicionales, y una mayor polarización de las desigualdades sociales y económicas, lo cual ha mermado la cohesión y la justicia social⁴⁴⁹.

A fin de presentar un estudio minucioso, se iniciará este análisis con el preámbulo de la Declaración, que consagra el reconocimiento de dignidad como inherente a la persona y el fundamento de los derechos humanos consagrados en la Declaración. Por lo tanto, la propia dignidad humana se encuentra en el origen de este reconocimiento. En consonancia con Niceto Blázquez, entendemos que “toda la Declaración se basa en el principio filosófico-jurídico de la dignidad de la persona humana. De ella derivan los postulados de libertad, igualdad y fraternidad”⁴⁵⁰. Por lo tanto, en el Preámbulo se hace referencia a la *dignidad* en un par de ocasiones:

*Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la **dignidad** intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;*

[...]

*Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la **dignidad** y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se*

⁴⁴⁷ Véase, CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED), *Educación Inclusiva*, cit., p. 70.

⁴⁴⁸ Véase, UNESCO, *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, UNESCO, Ginebra, 2008, p. 5.

⁴⁴⁹ Véase, DELORS, Jacques, *La Educación Encierra un Tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Editorial Santillana – Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

⁴⁵⁰ GÓMEZ ISA, Felipe, cit., p. 43.

*han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad*⁴⁵¹.

En opinión de Palacios y Romañach, se habla aquí de la *dignidad intrínseca* como elemento paralelo e igual en importancia a “los derechos fundamentales, al valor de la persona y la igualdad de derechos”⁴⁵².

El artículo 1º, refuerza a la dignidad humana como el fundamento de los derechos humanos reconocidos en la Declaración al disponer:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

El artículo 2º establece la prohibición de discriminación por diversos motivos y *cualquier otra condición*, como podría ser la discapacidad. A la letra este artículo señala:

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, nacimiento o cualquier otra condición.

2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, [...]”

En sintonía con los anteriores, el artículo 7º señala:

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

También el artículo 22 de la DUDH constituye un ingrediente más, que conforma los inicios de lo que más adelante será el reconocimiento a la *educación inclusiva*, para los niños y niñas con discapacidad. Este artículo reconoce el derecho a la seguridad social y sirve como marco al reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales. Literalmente señala:

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción

⁴⁵¹ El énfasis es propio.

⁴⁵² PALACIOS, Agustina y ROMANACH, Javier, *cit.*, p. 141.

de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

De aquí se desprende que sin la satisfacción de estos derechos, entre los que se encuentra, precisamente, el derecho a la educación, faltaría un marco mínimo de justicia social en la sociedad, por lo que no podría hablarse de una vida digna.

Reconociendo que es demasiado prematuro en la historia de los derechos humanos para que el texto de la DUDH hubiera reconocido expresamente la protección de este derecho respecto de las personas con discapacidad, lo cierto es que entre sus pilares se encuentran el reconocimiento de la igualdad y la no discriminación, lo cual no puede pasarse por alto. En palabras de René Cassin, uno de los ideólogos y redactores de este importante instrumento:

“[...] la Declaración Universal ha sido comparada al vasto pórtico de un templo, en el que el frontón está formado por el preámbulo que afirma la unidad de la familia humana, y donde las columnas están constituidas por los principios generales de libertad, igualdad, no discriminación y fraternidad proclamados en los artículos 1 y 2”⁴⁵³.

La Declaración reconoce en el artículo 26, el derecho a la educación para todas las personas, extendiéndose a todas las niñas y los niños:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

⁴⁵³ Citado, en GÓMEZ ISA, Felipe, *cit.*, p. 42.

De la lectura de este artículo se desprenden las características de gratuidad y obligatoriedad de la educación; así como la igualdad para el acceso y permanencia de la educación. En definitiva, en la DUDH quedó reconocido el derecho a la educación sin discriminación para todas las niñas y niños.

Desde la perspectiva jurídica, la importancia del derecho a la educación radica en que es un derecho necesario para alcanzar el máximo grado de ejercicio de los derechos civiles y políticos en cualquier sociedad democrática⁴⁵⁴. La exclusión, deficiencia o carencia de este derecho, propicia el deterioro del tejido social y limita el desarrollo adecuado de las personas acorde a su dignidad; de ahí la importancia del derecho a la no discriminación en la educación y la obligación tanto del gobierno, como de la sociedad en general, de participar activamente para garantizarla. La complejidad que implica el proceso formativo elemental de cada persona, hace que la no discriminación vaya más allá de la simple apertura de las aulas a todas las niñas y niños en edad escolar; debe atender las necesidades de cada alumno y alumna con sus particularidades, previendo como uno de sus objetivos la recreación de una sociedad sin discriminación, caracterizada por el aprecio a las diferencias y a la diversidad⁴⁵⁵.

1.3. Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

En 1960, dentro del marco de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se adoptó la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*⁴⁵⁶.

En su Preámbulo, la Convención recuerda que DUDH afirma el principio de no discriminación y proclama el derecho de todos a la educación. Más aún,

⁴⁵⁴ Véase, OG 13 sobre el derecho a la educación. Documento E/C.12/1999/10 (1999).

⁴⁵⁵ Véase, CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED), *Educación Inclusiva, cit.*, p. 51.

⁴⁵⁶ Aprobada el 14 de diciembre de 1960, en París, entró en vigor el 22 de mayo de 1962.

considera que las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación de los derechos enunciados en la Declaración.

Asimismo, el artículo 1, señala:

1. A los efectos de la presente Convención, se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

- a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;*
- b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;*
- c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o*
- d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.*

2. A los efectos de la presente Convención, la palabra “enseñanza” se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de esta y las condiciones en que se da.

Esta Convención, en el artículo 2, establece las excepciones de las modalidades de escuelas, que podrían llamarse “especiales”, y que, aunque hacen distinciones, no se considerarán como contrarias al principio de igualdad⁴⁵⁷; entre

⁴⁵⁷ Artículo 2. En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención:

a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;

b. La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a esos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado, particularmente para la enseñanza del mismo grado;

ellas, se encuentran los supuestos de separación de escuelas por género, separación de escuelas por motivos religiosos o lingüísticos y escuelas privadas. Como se puede comprobar, no se establece expresamente la discriminación por discapacidad física, mental, intelectual o sensorial, más bien se habla de otros motivos por los cuales no deben darse tratos excluyentes en el ámbito de la educación.

De la lectura de las líneas precedentes se desprende, por tanto, que el espíritu de esta Convención era no contar con escuelas que segregaran estudiantes por motivo alguno, salvo las excepciones reseñadas. Surge entonces el cuestionamiento de ¿cómo se han perpetuado las *escuelas especiales* a lo largo de tantos años? Ya que como puede leerse desde tiempo atrás se reconoció el derecho para acceder y permanecer en las mismas escuelas a todas y todos los estudiantes.

Como podría inferirse, en 1960 era poco común que los niños y niñas con alguna discapacidad asistieran a escuelas regulares⁴⁵⁸; por esto, ni siquiera son mencionados al concebir la discriminación en el ámbito de la educación. Ellos y ellas no solían asistir a las escuelas regulares. Estaban aislados y permanecían en sus hogares, o en el mejor de los casos, recibiendo programas de *rehabilitación para integrarlos en la sociedad*, en *escuelas especiales*. De lo anterior, se desprende que al redactar este ordenamiento internacional del derecho a la no discriminación en la enseñanza, no se reconoció concretamente a los niños y niñas con discapacidad; no alcanzaron a imaginarlos en establecimientos de enseñanza, predominando el *modelo de prescindencia* y el *modelo rehabilitador*.

c. La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.

⁴⁵⁸ Véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., pp. 41-50, 58-60 y 81-85.

1.4. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁴⁵⁹.

En 1966, se aprobaron dos instrumentos diferenciados, uno consagrado a los derechos civiles y políticos y otro a los derechos económicos, sociales y culturales. Específicamente el PIDESC, dedicó una protección específica hacia los niños y niñas, regulada en el artículo 10, párrafo 3, que contempla la no discriminación ante el reconocimiento de sus derechos. A la letra dispone:

Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. Debe protegerse a los niños y adolescentes contra la explotación económica y social⁴⁶⁰. Su empleo en trabajos nocivos para su moral y salud, o en los cuales peligre su vida o se corra el riesgo de perjudicar su desarrollo normal, será sancionado por la ley. Los Estados deben establecer también límites de edad por debajo de los cuales quede prohibido y sancionado por ley el empleo a sueldo de mano de obra infantil.

Los artículos 13 y 14 reconocen el derecho a la educación. En la parte que interesa para este estudio, el artículo 13 señala:

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 amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales,

⁴⁵⁹ Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

⁴⁶⁰ Entre la bibliografía que aborda el tema de la explotación infantil desde la perspectiva social y jurídica, véanse, BANDERA, Magda, *Hijos de guerra. La vida cuando callan las bombas y los micrófonos*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2002; RAHOLA, Pilar, *Historia de Ada. Los derechos pisoteados de los niños*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2002; MARTÍN MEDEM, José Manuel, *La guerra contra los niños*, El Viejo Topo, Barcelona, 1998; DE SENILLOSA, Ignacio, actualizado por CUSÓ TORELLÓ, Montse, *El Derecho a ser niño*, Intermón Oxfam, Barcelona, 1999; MONESTIER, Martín, *Los niños esclavos. El infierno diario de trescientos millones de niños*, Alianza Editorial, España, 1999.

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 deber 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) [...]*
- d) [...]*
- 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.

[...]

Artículo 14. Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

Como se puede apreciar, el artículo 13 establece que la educación debe tender a la comprensión, tolerancia y amistad de las naciones y distintos grupos sin distinciones por motivos raciales, étnicos y religiosos; sin embargo, nada se dice sobre las diferencias *por cualquier otro motivo*, ni mucho menos se habla aún

de las necesidades educativas especiales, ni tampoco se estipula aún referencia alguna a la *educación inclusiva*. Para ampliar la protección y la no discriminación, debe leerse este artículo en sintonía con el artículo 2 del Pacto que prevé la no discriminación por motivos *de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social*, donde podría ubicarse la prohibición de discriminación por motivos de discapacidad.

El artículo 14 constituye un importante precedente al fuerte movimiento que iniciará años más tarde, a partir de 1990, con el reconocimiento de las Conferencias de Jomtien, Tailandia, dentro del *Marco de la Educación para Todos*, al pugnar por la gratuidad y la obligatoriedad⁴⁶¹ respecto de todas las niñas y niños de los Estados que se adhieran al Pacto, estableciendo incluso un plazo de dos años para que los Estados adoptaran un plan detallado de acción para la aplicación progresiva del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

El artículo 10 del Pacto, reconoce la protección específica a favor de los niños (y las niñas) en el tercer párrafo. En la parte que interesa señala:

Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición [...].

Por lo tanto, el principio de no discriminación dentro del ámbito educativo quedó asentado en este ordenamiento internacional, constituyendo otro precedente más de la *educación inclusiva*.

⁴⁶¹ En palabras de Rebollo Espinosa “la educación obligatoria es un logro de las sociedades democráticas: protege los derechos de la infancia, favorece su desarrollo, prepara para la incorporación a la posterior dinámica laboral, promueve la igualdad de oportunidades, entre las principales, al menos, así lo parece en general esos son algunos de los fines que plantea el sistema al imponerla como parte de un optimista proyecto humanizador que apuesta por el progreso de individuos y naciones, reflejado en la incorporación de los tratados internacionales de los derechos humanos que se avocan a su reconocimiento y en los diversos instrumentos internacionales derivados de los innumerables foros relacionados con el objetivo de garantizar este derecho a nivel mundial”. REBOLLO ESPINOSA, María José, *Reflexiones en torno a la Obligatoriedad de la Enseñanza*, Universidad de Sevilla, p. 217, disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_13.pdf (fecha de consulta: 2 de octubre de 2015).

1.5. Observaciones Generales del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Como se indicó al comienzo de este capítulo, a fin de conseguir un análisis más exhaustivo de los avances reconocidos por los ordenamientos internacionales de protección de los derechos humanos, resulta importante examinar también las interpretaciones que realiza, en este caso, el CDESC, sobre los principios del Pacto, a través de sus OG's⁴⁶².

1.5.1. OG 5: Las personas con discapacidad

La OG 5 sobre *Personas con discapacidades*⁴⁶³ se ocupa de la aplicación de los derechos reconocidos en el Pacto, respecto de las personas con discapacidad. En opinión de Rafael de Lorenzo, esta estrategia interpretativa se ha llevado a cabo adoptando dos criterios generales y complementarios. El primero se ha centrado en el empleo de uno de los principios más consistentemente incorporados a los tratados de derechos humanos –la prohibición de la discriminación–, aplicando el principio de universalidad de los derechos humanos, el principio de igualdad y la prohibición de discriminación, a un grupo social específico, es decir, a las personas con discapacidad. Prácticamente todo tratado de derechos humanos, refiere de Lorenzo, ha incluido una cláusula general que prohíbe la discriminación, y que debe aplicarse a todos los derechos que consagra. Algunos tratados han incluido, además, una cláusula general de igualdad que se aplica a toda norma general, aun a aquéllas que reconozcan otros derechos, más allá de los establecidos en el tratado⁴⁶⁴.

En segundo lugar, la otra estrategia que menciona Rafael de Lorenzo, toma una dirección diferente; pretende identificar las exigencias específicas relativas a

⁴⁶² “Las interpretaciones que realiza el Comité sobre las provisiones y principios [en el presente caso de la Convención sobre los Derechos del Niño] se enmarcan en su experiencia de vigilancia y monitoreo y las convierte en Observaciones Generales”. UNICEF – Centro de Investigaciones Innocenti, *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*, Florencia, 2006, p. 7.

⁴⁶³ Fue aprobada en el 11 período de sesiones, el 25 de noviembre de 1994, por el CDESC. Documento E/C.12/1994/13 (1994).

⁴⁶⁴ DE LORENZO, Rafael, *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*, cit., p. 182.

cada uno de los derechos consagrados por los tratados sobre derechos humanos cuando éstos involucren la situación y las necesidades de personas con discapacidad. La particular situación de riesgo de las personas con discapacidad y las barreras que limitan su participación, imponen contenidos específicos suplementarios a los derechos reconocidos de manera genérica por los tratados de derechos humanos. En consecuencia, de acuerdo con esta posición, la interpretación del contenido de algunos derechos establecidos universalmente debería incluir, para el caso de las personas con discapacidad, la consideración de sus necesidades específicas⁴⁶⁵.

Partiendo de estos dos criterios señalados por Rafael de Lorenzo se revisarán los aspectos que resultan más relevantes en el ámbito de la educación, iniciando con el importante reconocimiento que hace el Comité al señalar que la experiencia obtenida indica que “los Estados Partes brindan poca atención a esta cuestión en sus informes”⁴⁶⁶. En el momento histórico en que se adopta esta Observación, en el año de 1994, se reconoce que aún no existía una definición de aceptación internacional del término “discapacidad” por lo que debía seguirse el enfoque adoptado por las *Normas Uniformes* aprobadas en 1993, que mediante el término “discapacidad” resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones [...] La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio⁴⁶⁷. Como puede observarse, en el momento histórico en que se adoptaban estos ordenamientos, predominaba la visión del *modelo médico-rehabilitador* de la discapacidad; sin

⁴⁶⁵ *Ibid.*, pp. 182-184.

⁴⁶⁶ La Asamblea General (véase el párrafo 165 del Programa de Acción Mundial para los Impedidos, aprobado por la Asamblea General en su Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, párr. 1) y la Comisión de Derechos Humanos (véanse las Resoluciones 1992/48, párr. 4 y 1993/29, párr. 7 de la Comisión de Derechos Humanos), han recabado explícitamente del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y del grupo de trabajo que lo precedió, que fiscalicen el cumplimiento, por los Estados Partes en el Pacto, de su obligación de lograr que las personas con discapacidad pueden disfrutar plenamente de los derechos correspondientes (OG 5, párrafo 2).

⁴⁶⁷ *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, Anexo de la Resolución 48/96 de la Asamblea General de 20 de diciembre de 1993 (Introducción, párrafo 17).

embargo, la evolución hacia el *modelo social* queda patente al señalarse expresamente en el párrafo 4:

[...] en la presente Observación general se utiliza la expresión “persona con discapacidad” en vez de la antigua expresión, que era “persona discapacitada”. Se ha sugerido que esta última expresión podía interpretarse erróneamente en el sentido de que se había perdido la capacidad personal de funcionar como persona.

Resulta muy importante para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, que en el párrafo 6º se diga expresamente que:

El hecho de que en el Pacto no haya una disposición explícita que trate de la discapacidad se puede atribuir al desconocimiento de la importancia que tiene el ocuparse explícitamente de esta cuestión, en vez de hacerlo por referencia, cuando se redactó el Pacto hace más de 25 años. [...] en la actualidad está ampliamente aceptado que los derechos humanos de las personas con discapacidad tienen que ser protegidos y promovidos mediante programas, normas y leyes generales, así como programas, normas y leyes de finalidad especial.

Sobre las obligaciones de los Estados Partes del PIDESC, con relación a las niñas y niños con discapacidad en el marco de la educación, se dice expresamente en el párrafo 9:

[...] los gobiernos deben hacer mucho más que abstenerse sencillamente de adoptar medidas que pudieran tener repercusiones negativas para las personas con discapacidad.

En el caso de un grupo que es vulnerado por la sociedad y el entorno, la obligación consiste en adoptar medidas para reducir las desventajas estructurales y para darles el trato preferente apropiado, a fin de conseguir los objetivos de la plena participación e igualdad dentro de la sociedad⁴⁶⁸.

⁴⁶⁸ “Cuando, por ejemplo, una persona es insistentemente anulada en responsabilidades de muy distinto orden (del hogar, escolares, laborales, etc.) y en los diferentes contextos (familia, vecindario, amistades, escuela, etc.), acaba necesariamente por normalizar su incapacidad (que se ha convertido en real por el hábito) y su irresponsabilidad. Y esto implica que todo lo que acontece en sus vidas es externo a ellas e independiente de su acción, lo que conlleva una asunción de la propia vida como una adaptación continua a la realidad impuesta desde el exterior”. CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*, cit., p. 113.

Destacan los ejemplos de discriminación que señala la Observación, ya que los ilustra con referencias concretas relativas al sector educativo, como se muestra a continuación:

*15. La discriminación, de jure o de facto, contra las personas con discapacidad existe desde hace mucho tiempo y reviste formas diversas, **que van desde la discriminación directa, como por ejemplo la negativa a conceder oportunidades educativas**, a formas más “sutiles” de discriminación, como por ejemplo la segregación y el aislamiento conseguidos mediante la imposición de impedimentos físicos y sociales. A los efectos del Pacto, la “discriminación fundada en la discapacidad” puede definirse como una discriminación que incluye toda distinción, exclusión, restricción o preferencia, o negativa de alojamiento razonable sobre la base de la discapacidad, cuyo efecto es anular u obstaculizar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio de derechos económicos, sociales o culturales. Mediante la negligencia, la ignorancia, los prejuicios y falsas suposiciones, así como mediante la exclusión, la distinción o la separación, las personas con discapacidad se ven muy a menudo imposibilitadas de ejercer sus derechos económicos, sociales o culturales sobre una base de igualdad con las personas que no tienen discapacidad. Los efectos de la discriminación basada en la discapacidad han sido particularmente graves en las esferas de la **educación**, el empleo, la vivienda, el transporte, la vida cultural, y el acceso a lugares y servicios públicos⁴⁶⁹.*

La OG 5 reconoce algunos progresos en la legislación, sin embargo, reconoce también que la situación jurídica de las personas con discapacidad, sigue siendo precaria, por lo que propone adoptar en prácticamente todos los Estados Partes, una legislación amplia y antidiscriminatoria⁴⁷⁰. Sobre la protección específicamente destinada a los niños y niñas con discapacidad, reconoce en su párrafo 32:

Los niños con discapacidad son especialmente vulnerables a la explotación, los malos tratos y la falta de cuidado y tienen derecho a una protección especial, de conformidad con el párrafo 3 del artículo 10 del Pacto (reforzado por las disposiciones correspondientes de la Convención sobre los Derechos del Niño).

⁴⁶⁹ El énfasis es propio.

⁴⁷⁰ Véase, OG 5, párrafo 16.

Asimismo, en el párrafo 35 profundiza sobre el derecho a la educación, concretamente de las personas con discapacidad:

35. En la actualidad, los programas escolares de muchos países reconocen que la mejor manera de educar a las personas con discapacidad consiste en educarlos dentro del sistema general de educación⁴⁷¹. Por su parte, las Normas Uniformes estipulan que “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados⁴⁷². Para llevar a la práctica ese principio, los Estados deben velar por que los profesores estén adiestrados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y el apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas. Por ejemplo, en el caso de los niños sordos debería reconocerse al lenguaje de gestos como lenguaje al que los niños deberían tener acceso y cuya importancia debería reconocerse debidamente en su entorno social general.

Por lo tanto, en este ordenamiento claramente se reconoce a la *educación inclusiva* como la forma idónea de educación para las personas con discapacidad, sin nombrarla aún con este término, pero sí señalando que *las personas con discapacidad deben recibir educación dentro del sistema general de educación*, o reconociendo que *los niños con discapacidad deben encontrarse en escuelas ordinarias*, yendo más allá al destacar *la accesibilidad* como uno de los cauces para lograr hacerla realidad.

Igualmente, como se desprende de su lectura, la OG 5 prevé una capacitación para todas y todos los profesores, lo cual indica un paso adelante en favor de la *educación inclusiva*, ya que contempla apoyos y equipos necesarios pero no restringe la educación de las niñas y niños para docentes “específicos”, lo cual resulta positivo y refuerza el trabajo colaborativo y en red en favor de la inclusión.

Habría que añadir, por último, que si bien la OG 6 también se refiere a las personas con discapacidad, en la medida en que aborda *Los derechos*

⁴⁷¹ Véase, A/47/415, párrafo 73.

⁴⁷² Véase, el artículo 6 de las *Normas Uniformes*.

*económicos, sociales y culturales de las personas mayores*⁴⁷³, dado que el presente trabajo se centra en las niñas y niños con discapacidad, no será objeto de análisis, aunque es importante tener en cuenta que también aborda desde otra perspectiva el tema de la discapacidad.

1.5.2. OG 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)

Esta Observación es complementaria de la OG 13 –si bien, en cierta medida, todas las OG’s del CDESC lo son–, y se refiere a los *Planes de Acción para la Enseñanza primaria (artículo 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*⁴⁷⁴. De hecho, la OG 11 no se refiere exactamente al tema de la educación en relación con algún aspecto directamente vinculado a las personas con discapacidad; sin embargo, al centrarse en la delimitación y comprensión de la obligatoriedad y gratuidad de la educación, lógicamente se incluye a los estudiantes con discapacidad.

La *obligatoriedad* fue definida en el párrafo 6º como el elemento que destaca el hecho de que ni los padres, ni los tutores, ni el Estado, tienen derecho a tratar como optativa la decisión de si el niño o niña, debería acceder a la enseñanza primaria⁴⁷⁵. Asimismo contempla la prohibición de la discriminación por motivos de sexo en el acceso a la educación; y hubiese sido deseable que también se extendiera la prohibición de discriminación a otros motivos, abarcando lógicamente la discapacidad de cualquier tipo.

Sobre la *gratuidad* destaca su carácter inequívoco al señalar en el párrafo 7º que este derecho se formula de manera expresa para asegurar la disponibilidad

⁴⁷³ Véase, Doc. E/C.12/1995/16/Rev.1 (1995).

⁴⁷⁴ Adoptada en el 20º período de sesiones del CDESC. Documento E/C.12/1999/4, de 10 de mayo de 1999.

⁴⁷⁵ 6. *Obligatoriedad. El elemento de obligatoriedad sirve para destacar el hecho de que ni los padres ni los tutores, ni el Estado, tienen derecho a tratar como optativa la decisión de si el niño debería tener acceso a la enseñanza primaria. Análogamente, la prohibición de la discriminación por motivo de sexo en el acceso a la educación, que se exige también en los artículos 2 y 3 del Pacto, queda puesta más de relieve por esta exigencia. Sin embargo, debería subrayarse que la obligatoriedad solamente se puede justificar si la educación ofrecida es de calidad adecuada, es pertinente para el niño y promueve la realización de otros derechos del niño.*

de enseñanza primaria gratuita, poniendo énfasis en cuidar también los gastos indirectos o los llamados *gastos voluntarios*.

En conclusión, aunque esta OG 11 no está directamente dirigida a los niños y niñas con discapacidad dentro del el ámbito escolar, lo cual resulta lamentable, complementa la OG 13 y la OG 5, que sí se refieren más directamente a esta cuestión. De hecho, la OG 11 sí hace referencia a grupos de niños y niñas vulnerables, como los que viven sumergidos en la pobreza, o simplemente las niñas⁴⁷⁶, pero no se ocupó de los niños y niñas con discapacidad.

1.5.3. OG 13: El derecho a la educación (artículo 13)

La OG 13⁴⁷⁷ sobre *El derecho a la educación* desarrolla el artículo 13 que reconoce este derecho como un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos⁴⁷⁸. El CDESC reconoce que para millones de personas de todo el mundo, el disfrute del derecho a la educación es un objetivo lejano, e incluso en algunos casos, este objetivo se aleja cada vez más⁴⁷⁹.

⁴⁷⁶ Según el párrafo 4 de la OG 11: *Los planes de acción preparados por los Estados Partes en el Pacto, de conformidad con el artículo 14, son especialmente importantes dado que la labor del Comité ha mostrado que la falta de oportunidades educacionales para esos niños es también una de las causas de que sean víctimas de muchas otras violaciones de los derechos humanos. Por ejemplo, esos niños, que quizá vivan en una pobreza abyecta y llevan una vida sana, son particularmente vulnerables al trabajo forzoso y otras formas de explotación. Además, existe una relación directa entre, por ejemplo, el nivel de matrícula de niñas en la escuela primaria y una disminución considerable de los matrimonios infantiles.*

⁴⁷⁷ Aprobada por el CDESC en su 21º período de sesiones. Documento E/C.12/1999/10 (1999).

⁴⁷⁸ Según el párrafo 1 de la OG 13: *La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana.*

⁴⁷⁹ El párrafo 2 de la OG 13 establece: *[...] El Comité sabe que, para millones de personas de todo el mundo, el disfrute del derecho a la educación sigue siendo un objetivo lejano. Más aún, en muchos casos, este objetivo se aleja cada vez más.*

El Comité reconoce que los objetivos de la educación deben irse adecuando con base en los instrumentos internacionales que se han ido adoptando, entre los que destaca la *Declaración Mundial sobre educación para Todos de Jomtien*, Tailandia, y la *Convención sobre los Derechos del Niño*⁴⁸⁰.

1.5.3.1. Las cuatro “A’s” de la educación.

En este punto resultaría oportuno hacer referencia a las cuatro características interrelacionadas de la educación que, según establece el CDESC en el numeral 6 de su OG 13, debe tener en todas sus formas y en todos los niveles:

- a. **Asequibilidad (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 más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por*

⁴⁸⁰ De acuerdo con el párrafo 5 de la OG 13: *El Comité toma nota de que, desde que la Asamblea General aprobó el Pacto en 1966, otros instrumentos internacionales han seguido desarrollando los objetivos a los que debe dirigirse la educación y, por consiguiente, considera que los Estados Partes tienen la obligación de velar por que la educación se adecue a los propósitos y objetivos expuestos en el párrafo 1 del artículo 13, interpretados a la luz de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien (Tailandia), 1990) (art. 1), la Convención sobre los Derechos del Niño (párrafo 1 del artículo 29), la Declaración y Plan de Acción de Viena (parte I, párr. 33, y parte II, párr. 80), y el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (párr. 2). Todos estos textos tienen grandes coincidencias con el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto, pero también incluyen elementos que no están contemplados expresamente en él, por ejemplo, referencias concretas a la igualdad entre los sexos y el respeto del medio ambiente. Estos nuevos elementos están implícitos y reflejan una interpretación contemporánea del párrafo 1 del artículo 13. La opinión del Comité se sustenta en el amplio apoyo que los textos que se acaba de mencionar han recibido en todas las regiones del mundo.*

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 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.*

Como se ha señalado anteriormente, las “4As” que fueron adoptadas por el CDESC como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación, fueron desarrolladas por Katarina Tomasevski, Relatora Especial para el derecho a la educación entre 1998 y 2004, y quien contribuyó a darle amplia difusión⁴⁸¹. Estas características del derecho a la educación constituyen la base del *sistema inclusivo*, y en su origen, eran: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad⁴⁸².

⁴⁸¹ Véanse, los Informes a la Comisión de Derechos Humanos de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski: E/CN.4/1999/49, párrafos 51-74; E/CN.4/2000/6 y E/CN.4/2001/52, párrafos 64-65.

⁴⁸² Los términos originales en inglés son: *availability, accessibility, adaptability, acceptability*. Se ha traducido *availability* como *disponibilidad*, por considerarse un término más comprensible y común que *asequibilidad*.

Según los criterios de Tomasevski, la *asequibilidad* (disponibilidad) supone dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad *de y en* la educación⁴⁸³. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el derecho a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y de los indígenas⁴⁸⁴. Por tanto, implica respecto de todas las niñas y niños la obligación de garantizar la educación primaria gratuita, incluyendo por supuesto a quienes tengan alguna discapacidad, así como la obligación de garantizar la elección de la escuela por parte de los padres de los niños y niñas con discapacidad, privilegiando un centro de educación regular.

La *accesibilidad* tiene distintas modalidades en cada nivel educativo. El derecho a la educación debe ser realizado progresivamente asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible. El estándar global mínimo exige de los gobiernos la educación gratuita para los niños y niñas en edad escolar. La educación media y superior son servicios comerciales en muchos países, aunque algunos todavía las garantizan como un derecho humano. La educación obligatoria debe ser gratuita, mientras que la post-obligatoria puede prever algunas cargas, cuya magnitud puede valorarse según el criterio de la capacidad adquisitiva. Aplicando esta definición al tema que nos ocupa, se trataría de la obligación de eliminar todas las exclusiones basadas en criterios discriminatorios, entre los que se encontraría la discapacidad; así como la obligación de la identificación de los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación, como podría ser la falta de rampas para una niña con discapacidad motriz.

La *aceptabilidad* engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela,

⁴⁸³ Véase, TOMASEVSKI, Katarina, "Indicadores del derecho a la educación", *cit.*, pp. 349-351.

⁴⁸⁴ *Ibid.*, pp. 349 y 350.

o a las cualidades profesionales de los profesores, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, bien se trate de establecimientos educativos públicos, o privados. El criterio de *aceptabilidad* ha sido ampliado considerablemente en el DIDH. Los derechos de las minorías y de los pueblos indígenas, han dado prioridad a la lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la *aceptabilidad* hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación *aceptable* para todas y todos⁴⁸⁵. Aplicando esta definición al caso bajo estudio, se trataría de la obligación de garantizar la educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos, y la obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conformes con estos derechos⁴⁸⁶. No existe mejor enseñanza sobre principios como la diversidad, la no discriminación, la tolerancia y la empatía, que practicándolos desde pequeños en las aulas.

La *adaptabilidad* requiere que las escuelas se adapten a los niños y niñas según el principio del interés superior del niño, que establece la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Esto revoca la tradición de forzar a los niños y niñas a adaptarse a cualesquiera condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos. Dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en ámbito de la educación; es decir, adaptar progresivamente la educación a todos los derechos humanos. Más aún el DIDH prevé como un objetivo principal la promoción de estos derechos a través de la educación. Ello supone un análisis inter-sectorial del impacto de la educación en todos los derechos. Aplicando la cuestión al tema de estudio, sería la obligación de ajustar la educación al interés superior de cada niña y niño; por ejemplo, proveyendo un intérprete de señas para el alumno que presente alguna dificultad auditiva⁴⁸⁷.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 350.

⁴⁸⁶ *Ibid.*, pp. 349-351

⁴⁸⁷ *Ibid.*, pp. 350 y 351.

El párrafo 16 de la OG se refiere a la enseñanza técnica y profesional, lo cual rebasa en principio, a los sujetos de estudio del presente trabajo; sin embargo, hace una referencia textual a *las niñas* y otra a *las personas con discapacidad*, como a continuación se indicará:

16. La iniciación al mundo del trabajo y la tecnología no debería limitarse a programas de enseñanza técnica y profesional concretos, sino entenderse como componente de la enseñanza general. Con arreglo a la Convención de la UNESCO sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989)⁴⁸⁸, esa enseñanza se refiere a “todas las formas y niveles del proceso de educación que incluye, además de los conocimientos generales, el estudio de las técnicas y de las disciplinas afines, la adquisición de habilidades prácticas, de conocimientos prácticos y de aptitudes, y la comprensión de los diferentes oficios en los diversos sectores de la vida económica y social”⁴⁸⁹. Entendido de esta forma, perspectiva adaptada igualmente en determinados Convenios de la OIT⁴⁹⁰, el derecho a la enseñanza técnica y profesional abarca los siguientes aspectos:

Entre los aspectos que abarca la educación técnica y profesional se encuentra la *prohibición de discriminación a los grupos desfavorecidos*, entre los que se encuentran las niñas y las personas con discapacidad. A la letra señala:

e) En el contexto de las disposiciones del Pacto relativas a la no discriminación y la igualdad, consiste en programas encaminados a promover la enseñanza destinada a las mujeres, las niñas, los jóvenes no escolarizados, los jóvenes sin empleo, los hijos de trabajadores migrantes, los refugiados, las personas con discapacidad y otros grupos desfavorecidos.

Por lo tanto, este párrafo refuerza la igualdad en el ámbito de la educación técnica y profesional, respecto de los sectores que pudieran considerarse en situación de vulnerabilidad, entre los que se encuentran las niñas y las personas con discapacidad. Esto pone de manifiesto lo que más adelante se conocería como *perspectiva de la discapacidad*, que permite incluir de forma transversal el enfoque de la discapacidad en cada uno de los derechos y de los ámbitos de la

⁴⁸⁸ Del 10 de noviembre de 1989, entrando en vigor el 29 de agosto de 1991 de conformidad con el artículo 10.

⁴⁸⁹ Artículo 1.a.

⁴⁹⁰ Perspectiva recogida asimismo en los Convenios de la OIT sobre desarrollo de los recursos humanos, 1975 (Nº 142), y sobre política social (normas y objetivos básicos), 1962 (Nº 117).

vida, reconociendo a las personas con discapacidad como poseedores de derechos en igualdad de condiciones respecto del resto de la población y prestando en determinadas ocasiones, medidas u apoyos necesarios, en atención a su particular situación.

Sobre la cuestión señala la OG 13, en su párrafo 31 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. El Comité interpreta el párrafo 2 del artículo 2 y el artículo 3 a la luz de la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza y de las disposiciones pertinentes de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre los Derechos del Niño y el Convenio de la OIT sobre poblaciones indígenas y tribales (Convenio Nº 169) y desea recalcar las cuestiones que a continuación se exponen.

Como acaba de leerse, en el presente artículo faltó señalar y dirigir la protección expresamente también a la discriminación derivada de alguna discapacidad. La referencia a las personas con discapacidad, se limitó al párrafo 36 de la Observación que textualmente señala:

36. El Comité ratifica el párrafo 35 de la Observación General nº 5, que se refiere a la cuestión de las personas con discapacidad en el marco del derecho a la educación, y los párrafos 36 a 42 de la Observación general Nº 6, relativos a la cuestión de las personas mayores en relación con los artículos 13 a 15 del Pacto.

El citado párrafo 35 de la OG 5 sobre *Personas con Discapacidades*, como quedó señalado al repasar su contenido, reconoció que lo óptimo para la educación de las personas con discapacidad era lograr su educación dentro del sistema general⁴⁹¹. Por lo tanto, aunque de forma indirecta, la OG 13 se decanta

⁴⁹¹ El párrafo 35 de la OG 5 establece: *En la actualidad, los programas escolares de muchos países reconocen que la mejor manera de educar a las personas con discapacidad consiste en educarlas dentro del sistema general de educación.*

Por su parte, las *Normas Uniformes* estipulan que los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para

por la *educación inclusiva* para las niñas y niños con discapacidad, si bien no la nombra expresamente; se apoya, igualmente, en las *Normas Uniformes*.

Otra cuestión relevante es aquella contemplada en el párrafo 55⁴⁹², que con fundamento en el párrafo 2, del artículo 2 del PIDESC (que contempla la no discriminación), obliga a los Estados Partes a suprimir estereotipos. En este párrafo, menciona diversos grupos en situación de vulnerabilidad, que tradicionalmente han sido discriminados, pero no extendió el alcance de su protección a las personas con discapacidad, lo que hubiera resultado deseable.

1.5.4. OG 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)

La Observación General que se analizará a continuación⁴⁹³, se ocupa de *La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*⁴⁹⁴.

La OG 20 resulta relevante para el presente trabajo porque delimita y concreta varias aristas de la discriminación respecto de los derechos económicos, sociales y culturales, abarcando lógicamente a la educación, y aclarando vacíos existentes hasta antes de la presente Observación. Se trata, en definitiva, de

los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados. Para llevar a la práctica ese principio, los Estados deben velar porque los profesores estén adiestrados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y el apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas. Por ejemplo, en el caso de los niños sordos debería reconocerse al lenguaje de gestos como lenguaje al que los niños deberían tener acceso y cuya importancia debería reconocerse debidamente en su entorno social general.

⁴⁹² El párrafo 55 de la OG 13, en la parte conducente, señala: [...] Además, habida cuenta de lo dispuesto en el párrafo 2 del artículo 2, los Estados Partes tienen la obligación de suprimir los estereotipos sexuales y de otro tipo que impiden acceder a la instrucción a las niñas, las mujeres y otros grupos desfavorecidos.

⁴⁹³ Doc. E/C.12/GC/20.

⁴⁹⁴ Artículo 2.2: Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

reconocer que la discriminación dificulta el ejercicio de los derechos de una parte considerable de la población mundial.

La definición de *discriminación* que establece el CDESC en la OG 20 se encuentra en sintonía con las adoptadas previamente por ordenamientos vinculantes de protección de los derechos humanos⁴⁹⁵:

7. Por discriminación se entiende toda distinción, exclusión, restricción o preferencia u otro trato diferente que directa o indirectamente se base en los motivos prohibidos de discriminación y que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos reconocidos en el Pacto. La discriminación también comprende la incitación a la discriminación y el acoso.

Dos conceptos muy importantes se definen claramente en esta Observación, el de *discriminación formal* y el de *discriminación sustantiva*. Particularmente este último, resulta esencial porque exige que se asegure que todos los niños y niñas tengan igual acceso a la escuela regular para superar la discriminación contra las personas con discapacidad desde la infancia, como grupo históricamente discriminado y como grupo sobre el que tradicionalmente han existido prejuicios e ideas preconcebidas. A la letra, sobre los mismos se establece lo siguiente:

- a) Discriminación formal. Para erradicar la discriminación formal es preciso asegurar que la Constitución, las leyes y las políticas de un Estado no discriminen por ninguno de los motivos prohibidos [...] (párrafo 8, a).*
- b) Discriminación sustantiva. Abordando únicamente la forma no se conseguiría la igualdad sustantiva prevista y definida en el artículo 2.2. En el disfrute efectivo de los derechos recogidos en el Pacto influye con frecuencia el hecho de que una persona pertenezca a un grupo caracterizado por alguno de los motivos prohibidos de discriminación. Para eliminar la discriminación en la práctica se debe prestar suficiente atención a los grupos o individuos que sufren injusticias históricas o son víctimas de prejuicios persistentes en lugar de limitarse a*

⁴⁹⁵ En el artículo 1º de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, el artículo 1º de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y el artículo 2º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, figuran definiciones similares. El Comité de Derechos Humanos hace una interpretación parecida en su Observación General N.º.18 (párrafos 6 y 7), y ha adoptado posiciones similares en observaciones generales anteriores.

comparar el trato formal que reciben las personas en situaciones similares. Los Estados Partes deben, por tanto, adoptar de forma inmediata las medidas necesarias para prevenir, reducir y eliminar las condiciones y actitudes que generan o perpetúan la discriminación sustantiva o de facto [...] (párrafo 8, b).

Al negárseles el acceso a las escuelas regulares a las niñas y niños con discapacidad, se produce una *discriminación sustantiva* contra ese grupo de la infancia que históricamente ha sido excluido del ámbito educativo regular. Para erradicar la *discriminación sustantiva*, en ocasiones los Estados Partes pueden verse obligados a adoptar medidas especiales de carácter temporal que establezcan diferencias explícitas basadas en los motivos prohibidos de discriminación. Esas medidas serán legítimas siempre que supongan una forma razonable, objetiva y proporcionada de combatir la discriminación *de facto* y se dejen de emplear una vez conseguida una igualdad sustantiva sostenible. Aun así, señala la Observación que *algunas medidas positivas quizás deban tener carácter permanente*⁴⁹⁶, por ejemplo, la prestación de servicios de interpretación para las alumnas y alumnos con deficiencias sensoriales en los centros educativos.

También explica esta Observación la diferencia entre *discriminación directa e indirecta*. Se entiende que hay *discriminación directa* cuando un individuo recibe un trato menos favorable que otro en situación similar por alguna causa relacionada con uno de los motivos prohibidos de discriminación, por ejemplo, cuando la contratación para puestos en instituciones educativas o culturales se basa en las opiniones políticas de los solicitantes de empleo o los empleados. Un ejemplo concreto encuadrado en el tema bajo estudio, sería el supuesto de una oferta de trabajo para profesores, señalando expresamente que no se contratará a todas y todos aquellos que tengan alguna discapacidad. También constituyen discriminación directa aquellos actos u omisiones que causen perjuicio y se basen en alguno de los motivos prohibidos de discriminación cuando no exista una situación similar comparable (por ejemplo, en el caso de una mujer embarazada)⁴⁹⁷.

⁴⁹⁶ OG 20, párrafo 9.

⁴⁹⁷ Véase, OG 20, párrafo 10, a).

En cambio, la *discriminación indirecta* hace referencia a leyes, políticas o prácticas en apariencia neutras, pero que influyen de manera desproporcionada en los derechos del Pacto, afectados por los motivos prohibidos de discriminación⁴⁹⁸. Por ejemplo, el reglamento de una escuela que señale que los exámenes de fin de curso, necesariamente se deben realizar en el aula de computadoras que se encuentra en un segundo piso (sin contar con ascensor, ni rampa alguna), evitando que una niña con silla de ruedas pueda llegar autónomamente al aula a presentar los exámenes.

El párrafo 11 de la OG 20 hace referencia a la *discriminación privada*, es decir, aquella que no proviene de algún órgano del Estado, sino de particulares. Este tipo de discriminación, menciona el Comité, se puede dar en el ámbito familiar, por ejemplo, al negarse a escolarizar a las hijas por motivo de su sexo. En este sentido los Estados Partes deben implementar medidas tales como modificaciones legislativas, para evitar este tipo de conductas discriminatorias⁴⁹⁹. La eficacia frente a terceros, o *eficacia horizontal* de los derechos resulta fundamental para intentar cambiar la práctica de países donde la educación privada es tan común y frecuente como la pública, y donde son comunes las “escuelas-burbujas” de niños y niñas de sectores privilegiados⁵⁰⁰ que no incluyen, desde la infancia, a alumnos o alumnas con discapacidad, ni de ningún otro sector en riesgo de exclusión. Sobre esta cuestión el Informe Delors señaló: “la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, cuestión clásica, planteada desde comienzo de siglo a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas: cuestión resuelta a veces, pero nunca en forma duradera. Hoy, la Comisión corre el riesgo de afirmar que la

⁴⁹⁸ Véase, OG 20, párrafo 10,b.

⁴⁹⁹ Véase, OG 20, párrafo 11.

⁵⁰⁰ Comúnmente se anuncian con lemas como: “Excelencia académica”, “Los mejores en tal área...”, “alto nivel educativo”, etc., lo cual va asociado con “excluir a otros”, “sobresalir frente al resto”. Véanse, TIRAMONTI, Guillermina y ZIEGLER, Sandra, *La Educación de las Élités. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Paidós, Argentina, 2008; VELEDA, Cecilia, *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regularización atomizada*, Editorial Stella, Buenos Aires, 2012.

presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades”⁵⁰¹.

Por otro lado, constituye un avance para las familias de los niños y niñas con discapacidad, el reconocimiento expreso que se hace en la OG 20 de *la pertenencia a un grupo*, entre los motivos prohibidos de discriminación⁵⁰². Al respecto se sostiene que para determinar si alguien está comprendido en una categoría respecto de la cual existen uno o más motivos prohibidos de discriminación, habrá que tener en cuenta, a menos que exista una justificación para no hacerlo, la autoidentificación del individuo. La pertenencia también incluye la asociación con un grupo afectado por uno de los motivos prohibidos (por ejemplo, el hecho de ser progenitor de un niño con discapacidad) o la percepción por otras personas de que un individuo forma parte de uno de esos grupos (por ejemplo, en el caso de una persona cuyo color de piel se asemeje al de los miembros de un grupo o que apoye los derechos de un grupo o haya pertenecido a ese grupo)⁵⁰³.

La referencia concreta a la discriminación *por discapacidad*, la incluye la OG 20 al referirse a *otra condición social*. El reconocimiento expreso de que la legislación nacional debe incluir la denegación de ajustes razonables como un motivo prohibido de discriminación en razón de la discapacidad⁵⁰⁴, supone un gran

⁵⁰¹ DELORS, Jacques, *cit.*, p. 11.

⁵⁰² *Al individualismo contemporáneo se le acusa de dar la espalda a las grandes corporaciones públicas o privadas, aunque, más bien sería que su ámbito de ejercicio afectivo real son pequeños grupos privados, particulares. Esencialmente, su grupo o grupos de amigos, tribus urbanas, ámbitos locales y, naturalmente, la familia. Hemos observado que la incidencia en el seno familiar de una lesión de este tipo [se refiere a una lesión medular grave] hace brillar con toda su fuerza la grupalidad familiar, lo que se ha denominado como la lógica de la fusión. El grupo familiar es una de las principales realidades sociales, se hace presente por su evidencia y proximidad.* GARCÍA DE LA CRUZ HERRERO, Juan José y ZARCO COLÓN, Juan., *cit.*, pp. 20 y 21.

⁵⁰³ Véase, OG 20, párrafo 16.

⁵⁰⁴ El párrafo 28 de la OG 20 señala: *En la Observación General N° 5 el Comité definió la discriminación contra las personas con discapacidad como "toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o denegación de ajustes razonables sobre la base de la discapacidad, cuyo efecto es anular u obstaculizar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio de derechos económicos, sociales o culturales". Debe incluirse en la legislación nacional la denegación de ajustes razonables como un motivo prohibido de discriminación en razón de la discapacidad. Los Estados Partes deben ocuparse de la discriminación, como la prohibición relativa al derecho a la educación, y la denegación de ajustes razonables en lugares públicos, como instalaciones sanitarias públicas, y en el lugar de trabajo, por ejemplo, mientras los lugares de trabajo estén organizados y construidos de forma que sean inaccesibles para las personas que se desplazan en sillas de ruedas, se estará negando efectivamente a esas personas el derecho a trabajar.*

avance respecto de la *educación inclusiva*. Los estigmas solamente podrán resignificarse, cuando nuestros diseños estándar tiendan a incluir al ser humano en su amplia heterogeneidad –física, funcional, comunicacional, afectiva– en lugar de diferenciar elementos y diseños “especiales” para gente “especial”⁵⁰⁵.

2. Segunda Parte. El derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

En esta segunda parte del Capítulo 3 nos ocuparemos de la normativa internacional de protección de los derechos de las niñas y niños, la CDN. Fue precisamente este ordenamiento el que contempló por primera ocasión en un instrumento vinculante, la prohibición de discriminación por razones de discapacidad. La Convención, extiende su ámbito de protección a las niñas y niños con discapacidad, igual que sus predecesoras, las declaraciones de 1924 y 1959 sobre la infancia. Y aunque en la CDN aún se aprecian algunos rasgos del modelo médico de la discapacidad, sin lugar constituye un instrumento fundamental del DIDH, en relación con el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad.

El impulso que supuso la CDN para la protección de los derechos de la infancia, se ha visto reforzado por la labor desarrollada por el Comité de los Derechos del Niño a través de sus OG’s. Especialmente, mediante la OG 1 sobre *Propósitos de la Educación*, la OG 7 sobre la *Realización de los derechos del niño en la primera infancia* y la OG 9 sobre *Los derechos de los niños con discapacidad*, complementadas por la OG 12 sobre *La participación de las niñas y los niños* y la OG 14 sobre *El interés superior del niño*. En efecto, estas OG’s, interpretadas a la luz de los principios de interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, han ido fortaleciendo el derecho a la educación de las niñas y niños en general, y de las niñas y niños con discapacidad, en particular;

⁵⁰⁵ Véase, CORIAT, Silvia Aurora, *Lo Urbano y lo Humano, Hábitat y Discapacidad*, Universidad de Palermo, Artes Gráficas Grupo S.A., Madrid, 2002, p. 74.

reforzando la *educación inclusiva* como el paradigma recomendado para todos los niños y niñas.

2.1. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN): datos generales.

La CDN, fue el primer ordenamiento internacional jurídicamente vinculante, específicamente dirigido a la protección de la infancia. Fue adoptado por la Asamblea General de NNUU, el 20 de noviembre de 1989⁵⁰⁶. En palabras de Dávila Balsera y Naya Garmendia, “la Convención fue minuciosamente elaborada durante diez años (1979-1989)”. A partir de la declaración de la ONU sobre el Año Internacional del Niño, celebrado en 1979 y la implicación de las organizaciones no gubernamentales internacionales dedicadas a la infancia, que establecieron un grupo intergubernamental, bajo los auspicios de la entonces Comisión de Derechos Humanos, se comenzó a redactar una Convención para sustituir a la Declaración de 1959⁵⁰⁷.

Como señala E. Verhellen, en el texto de la CDN se ha consolidado la imagen del niño en el Derecho Internacional como *sujeto de derechos*, que podrá participar de acuerdo con su nivel de madurez, en la toma de aquellas decisiones que le afecte⁵⁰⁸. Cambiando definitivamente el enfoque y la formulación de las normas jurídicas, de “al niño se le dará...” (*niño-objeto*), a “el niño tiene derecho a...” (*niño-sujeto*)⁵⁰⁹. Al respecto, compartimos el criterio de Hernández Pradas en el sentido de que los derechos que se reconocen en la CDN, son inherentes a la naturaleza humana, sin distinción y, aunque muchas de las disposiciones que los recogen vayan dirigidas al Estado, éste no puede sino declararlos y tomar las medidas para protegerlos y garantizarlos. No son pues, fruto de la concesión graciosa por parte del Estado, sino que, del mismo modo que los derechos

⁵⁰⁶ Mediante la Resolución A/RES/44/25.

⁵⁰⁷ Véase, DÁVILA BALSERA, Paulí y NAYA GARMENDIA, Luis, “La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional”, *cit.*, p. 81.

⁵⁰⁸ Véase, CAMPOY CERVERA, Ignacio, “Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños”, *cit.*, pp. 279-327.

⁵⁰⁹ Véase, VERHELLEN, Eugene, “Los Derechos del Niño en Europa”, *cit.*, p. 38.

reconocidos al ser humano en general, los derechos del niño son igualmente inherentes a su condición humana y a su condición de niño o niña⁵¹⁰.

Con respecto al contenido material de la Convención, el texto consta de tres partes: el Preámbulo, que contiene los principios fundamentales; el articulado, que establece las obligaciones de los Estados Partes y consagra los derechos de la infancia; y las disposiciones de ejecución, condiciones para la entrada en vigor y la forma de verificarse y promoverse su cumplimiento. Más específicamente, la CDN recoge, en los primeros 41 artículos, los derechos humanos de todas las personas menores de 18 años que se deberán respetar y proteger, y exige que estos derechos se apliquen a la luz de sus principios rectores. Los artículos 42 al 45 abarcan la obligación de los Estados Partes de difundir los principios y las disposiciones de la Convención entre los adultos, los niños y las niñas; su aplicación y la verificación de los progresos alcanzados hacia el cumplimiento de los derechos de la infancia, mediante las obligaciones de los Estados Partes y la responsabilidad de presentar informes. Finalmente, los artículos 46 a 54 abarcan el proceso de adhesión y de ratificación, su entrada en vigor y la función como depositario del Secretario General de NNUU⁵¹¹.

Antes de entrar al análisis de dichos artículos, debe resaltarse el enfoque holístico que tiene la CDN; esto significa que incluye todas las categorías de derechos –civiles, políticos, económicos, sociales y culturales–, favoreciendo con ello la protección de las niñas y niños en situación de vulnerabilidad. En este sentido la Convención se fundamenta en tres grandes principios: los derechos humanos son *universales*, es decir que conciernen a todos los niños y las niñas, de igual forma; son *indivisibles*, dado que la Convención no jerarquiza los derechos que consagra; y, estrechamente vinculado con lo anterior, son *interdependientes*. En otras palabras, no hay primacía de un derecho sobre los

⁵¹⁰ Véase, HERNÁNDEZ PRADAS, Sonia, *El niño en los conflictos armados. Marco jurídico para su protección internacional*, cit., p. 63.

⁵¹¹ DÁVILA, Paulí y NAYA Luis M., “La Convención sobre los Derechos del Niño: Contenidos, Avances y Retos”, en *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina*, cit., pp. 68 y 69.

demás, por cuanto la realización de cada uno, depende de la garantía efectiva del resto⁵¹².

2.2. Los principios generales de la Convención sobre los Derechos del Niño y su impacto sobre las niñas y niños con discapacidad.

La CDN establece cuatro principios fundamentales en relación con la infancia⁵¹³: la *prohibición de discriminación*; el *interés superior del niño*, el *derecho a la vida*⁵¹⁴, *a la supervivencia y al desarrollo*⁵¹⁵ y el *respeto de la opinión del niño*⁵¹⁶ (derecho a la participación). Todos ellos considerados en su doble dimensión de derechos y principios que deben guiar la interpretación del resto de derechos consagrados en la Convención.

2.2.1. El principio de no discriminación.

El principio de *no discriminación* –que ya ha sido estudiado en otros apartados del presente trabajo–, constituye un pilar fundamental de la filosofía de los tratados internacionales de derechos humanos. La CDN lo recoge, en su artículo 2, en los siguientes términos:

⁵¹² Véase, UNICEF Y SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA (SIPI), *Itinerarios: Los principios generales de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en las Leyes y Códigos de Infancia*, p. 2, disponible en: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/dd_2_sipi_principios_generales.pdf (fecha de consulta: 21 de agosto de 2015).

⁵¹³ El contenido de los artículos 1, 2, 3, 6 y 12 ha sido considerado por el Comité de los Derechos del Niño como principios generales. Véase, DÁVILA, Paulí y NAYA, Luis M., “La Convención sobre los Derechos del Niño: Contenidos, Avances y Retos”, *cit.*, pp. 69 y 70.

⁵¹⁴ *Artículo 6.1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.*

⁵¹⁵ *Artículo 2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.*

⁵¹⁶ *Artículo 12.1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.*

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, **los impedimentos físicos**, el nacimiento o **cualquier otra condición**⁵¹⁷ del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Al hacer alusión a los “impedimentos físicos”, la CDN está haciendo referencia expresa a los niños y niñas con discapacidad; por lo tanto, se trata del primer instrumento vinculante que amplía su protección a este grupo específico. Aunque ciertamente, al establecer y *cualquier otra condición*, las niñas y niños con discapacidad hubieran estado igualmente incluidos.

Ahora bien, el Comité de los Derechos del Niño ha puntualizado que el hecho de que el artículo 23 se encuentre dirigido específicamente a las niñas y niños con discapacidad, no quiere decir que sus derechos se limiten únicamente a lo que contempla dicho artículo⁵¹⁸.

2.2.2. El principio del *interés superior del niño*.

Sin duda se trata de uno de los principios más importantes y del que la doctrina se ha ocupado ampliamente. Está consagrado en el artículo 3.1 de la

⁵¹⁷ “Cuando añade 'cualquier otra condición', intenta recoger todas las posibles discriminaciones no previstas, como estar discapacitado, vivir en la calle, tener VIH/SIDA, ser huérfano, no haber sido registrado en el momento de nacimiento o estar en conflicto con el sistema de justicia del menor”. DÁVILA, Paulí y NAYA, Luis M., “La Convención sobre los Derechos del Niño: Contenidos, Avances y Retos”, *cit.*, pp. 73 y 74. El énfasis es propio.

⁵¹⁸ Véase, CRC/C/SR.418 (acta resumida de la sesión celebrada el 6 de octubre de 1997), párrafo 4: “[...] A este respecto, conviene subrayar que los derechos de los niños discapacitados no se limitan ni mucho menos a los derechos enunciados en el artículo 23 de la Convención, sino que se trata de derechos especiales definidos para que los niños discapacitados puedan disfrutar de los derechos que la Convención reconoce a todos los niños, en particular el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud (art. 24), el derecho a un nivel adecuado para su desarrollo (art. 27), el derecho a la educación (art. 28) y el derecho al esparcimiento y la cultura (art. 31)”.

CDN⁵¹⁹, si bien ya había sido recogido por la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 (párrafo 2) y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (artículos 5.b y 16, párrafo 1.d)⁵²⁰. Pues bien, según el artículo 3.1:

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que atenderán será al interés superior del niño.

Ahora bien, el reto está en determinar cómo se constituye el *interés superior* del menor en un contexto sociocultural concreto. UNICEF se ha ocupado de la cuestión y ha establecido que este concepto se puede aplicar de tres maneras: como enfoque orientado hacia las actividades y decisiones referidas a los niños; como principio mediador que puede ayudar a resolver la confusión que se establezca en torno a distintos derechos, y como base para evaluar las leyes y prácticas de los Estados⁵²¹.

También el Comité de los Derechos del Niño, en su OG 14 sobre *El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial* (artículo 3.1)⁵²², se ha pronunciado al respecto. Según su criterio, el objetivo del concepto de *interés superior del niño* es garantizar el disfrute pleno y efectivo de

⁵¹⁹ Aunque en realidad atraviesa este principio todo el articulado de la Convención, está expresamente recogido en los siguientes artículos: artículo 9 (separación de los padres y madres en la crianza de los hijos e hijas); artículo 10 (reunión de la familia); artículo 18 (obligaciones de los padres); artículo 20 (protección de los niños y niñas privados de su medio familiar y otros tipos de cuidado); artículo 21 (sistema de adopción); artículo 37.c (separación de los adultos durante la privación de la libertad), y artículo 40.2.b.iii (garantías procesales, incluida la presencia de los padres en las audiencias de las causas penales relativas a los niños y niñas en conflicto con la ley).

⁵²⁰ El artículo 5 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer establece: *Los Estados tomarán todas las medidas apropiadas para: [...] b) Garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos, constituirá la consideración primordial en todos los casos.*

Artículo 16. *Los Estados Partes adoptarán todas las medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra la mujer en todos los asuntos relacionados con el matrimonio y las relaciones familiares y, en particular, asegurarán en consideraciones de igualdad entre hombres y mujeres: [...] d) los mismos derechos y responsabilidades como progenitores, cualquiera que sea su estado civil, en materias relacionadas con sus hijos; en todos los casos, la consideración de los hijos serán la consideración primordial.*

⁵²¹ Véase, UNICEF, *Los derechos humanos de los niños y las mujeres*, Ginebra, 1999, p. 9.

⁵²² Véase, CRC/C/GC/14, 29 de mayo de 2013.

todos los derechos reconocidos por la Convención, y el desarrollo holístico del niño⁵²³. Pero el Comité entiende que *lo que a juicio de un adulto es el interés superior del niño no puede primar sobre la obligación de respetar todos los derechos del niño enunciados en la Convención*⁵²⁴. Debe recordarse que en la Convención no hay una jerarquía de derechos; todos los derechos previstos responden al *interés superior del niño* y ningún derecho debería verse perjudicado por una interpretación restrictiva del mismo.

Asimismo, el Comité interpreta el interés superior del niño, como un concepto con triple dimensión (párrafo 6):

i. Un derecho sustantivo: el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial que se evalúe y tenga en cuenta al sopesar distintos intereses para tomar una decisión que afecte a un niño, a un grupo de niños concretos o genérico o a los niños en general. El artículo 3, párrafo 1, establece una obligación intrínseca para los Estados, es de aplicación directa (aplicabilidad inmediata) y puede invocarse ante los tribunales.

ii. Un principio jurídico interpretativo fundamental: si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la interpretación que satisfaga de manera más efectiva el interés superior del niño. Los derechos consagrados en la Convención y sus Protocolos facultativos establecen el marco interpretativo.

iii. Una norma de procedimiento: siempre que se tenga que tomar una decisión que afecte a un niño en concreto, a un grupo de niños concreto o a los niños en general, el proceso de adopción de decisiones deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones (positivas o negativas) de la decisión en el niño o los niños interesados. La evaluación y determinación del interés superior del niño requieren garantías procesales. Además, la justificación de las decisiones debe dejar patente que se ha tenido en cuenta explícitamente ese derecho. En este sentido, los Estados Partes deberán explicar cómo se ha respetado este derecho en la decisión, es decir, qué se ha considerado que atendía al interés superior del niño, en qué criterios se ha basado la decisión y cómo se han ponderado los intereses

⁵²³ “El Comité espera que los Estados interpreten el término ‘desarrollo’ como concepto holístico que abarca el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social del niño”. OG 5 sobre *Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, párrafo 12. Documento CRC/GC/2003/5, de 27 de noviembre de 2003.

⁵²⁴ OG 13 sobre *El derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*, párrafo 61. Documento CRC/C/GC/13, de 18 de abril de 2011.

del niño frente a otras consideraciones, ya se trate de cuestiones normativas generales o de casos concretos.

En la OG se delimitaron y explicaron los elementos que se deben tener en cuenta al evaluar el interés superior del niño y se definieron dos rubros relacionados directamente con el tema de este trabajo. El primero de estos elementos a destacar, es el enunciado como e) *Situación de vulnerabilidad*. En este punto se explicó que *un elemento importante que debe tenerse en cuenta son las situaciones de vulnerabilidad del niño, como tener alguna discapacidad [...].*

El mismo párrafo 75, continúa explicando:

El objetivo de la determinación del interés superior de un niño o de los niños en situación de vulnerabilidad no debe referirse solo al pleno disfrute de todos los derechos consagrados en la Convención, sino también en otras normas de derechos humanos relacionadas con esas situaciones específicas”, que en el caso concreto, sería la CDPD.

Es fundamental comprender que el interés superior del niño no es igual para todos aquéllos que integran el colectivo de “niños y niñas con discapacidad”. Cada uno de ellos, presenta una o más necesidades educativas particulares y se requiere responder de forma ajustada y personalizada a cada uno de ellos, según su situación específica. Así lo explica la OG 14 en su párrafo 76:

El interés superior del niño en una situación concreta de vulnerabilidad no será el mismo que el de todos los niños en la misma situación de vulnerabilidad. Las autoridades y los responsables de la toma de decisiones deben tener en cuenta los diferentes tipos y grados de vulnerabilidad de cada niño, ya que cada niño es único y cada situación debe evaluarse de acuerdo con su condición única. Debe realizarse una evaluación individualizada del historial de cada niño desde su nacimiento, con revisiones periódicas a cargo de un equipo multidisciplinario y los ajustes razonables que se recomienden durante todo el proceso de desarrollo del niño.

El siguiente elemento a tener en cuenta al evaluar el *interés superior del niño* y sobre el que se desea enfatizar, es el relacionado con el derecho del niño a la educación. En el párrafo 79, el Comité lo expresó de la siguiente forma:

El acceso a una educación gratuita de calidad, incluida la educación en la primera infancia, la educación no académica o extraacadémica y las actividades conexas,

redunda en el interés superior del niño. Todas las decisiones sobre las medidas e iniciativas relacionadas con un niño en particular o un grupo de niños deben respetar su interés superior con respecto a la educación. A fin de promover la educación o una educación de mejor calidad, para más niños, los Estados Partes deben tener docentes y otros profesionales de diferentes entornos relacionados con la educación que estén perfectamente capacitados, así como un entorno propicio para los niños y métodos de enseñanza y de aprendizaje apropiados, teniendo en cuenta que la educación no es solo una inversión de cara al futuro, sino también una oportunidad de esparcimiento, promoción del respeto y la participación y el cumplimiento de las ambiciones. Satisfacer esa necesidad y fomentar las responsabilidades del niño para superar las limitaciones que pueda acarrearle cualquier situación de vulnerabilidad, responderá a su interés superior.

Sin embargo, resulta lamentable que no se considerara a la educación, concretamente como *educación inclusiva*. Se determinó que la misma debería ser gratuita y de calidad, pero hubiera sido deseable que estableciera expresamente que también debía ser inclusiva. Más aún, prácticamente se dejó *fuera* la *inclusión*, porque tampoco se menciona al referirse a los *entornos relacionados con la educación*⁵²⁵.

2.2.3. El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.

Este principio reconocido por el artículo 6 de la Convención, establece que todo niño (y niña), tiene el derecho intrínseco a la vida y que los Estados deben garantizar su supervivencia y desarrollo. Resulta importante destacar el peculiar significado que conlleva este principio para la infancia, y especialmente para la

⁵²⁵ [...] *A fin de promover la educación o una educación de mejor calidad, para más niños, los Estados Partes deben tener docentes y otros profesionales de diferentes entornos relacionados con la educación que estén perfectamente capacitados, así como un entorno propicio para los niños y métodos de enseñanza y de aprendizaje apropiados, teniendo en cuenta que la educación no es solo una inversión de cara al futuro, sino también una oportunidad de esparcimiento, promoción del respeto y la participación y el cumplimiento de las ambiciones. Satisfacer esa necesidad y fomentar las responsabilidades del niño para superar las limitaciones que pueda acarrearla cualquier situación de vulnerabilidad, responderá su interés superior.* OG 14, párrafo 79.

primera infancia⁵²⁶. Partiendo del reconocimiento de que los primeros años son decisivos en la vida de las personas, en la medida en que corresponden a un periodo de cambios madurativos muy acelerados, profundos y complejos. Se reconoce que el cuidado físico y afectivo repercute en forma decisiva y duradera a lo largo de la vida; por otro lado, cuando nacen los niños y niñas, cuentan con los mínimos recursos para sobrevivir⁵²⁷. La vulnerabilidad intrínseca tiene como contraparte la dependencia hacia los cuidados de los adultos. En consecuencia, el goce de los derechos resulta ser la clara expresión del nivel de bienestar que caracteriza el ámbito familiar. Por lo anterior, el Comité considera como preocupación central la lucha contra la malnutrición y las enfermedades prevenibles que en ocasiones pueden generar alguna deficiencia, e insta a los Estados a adoptar *todas las medidas posibles para mejorar la atención perinatal para madres y lactantes, reducir la mortalidad infantil en la niñez, y crear las condiciones que promuevan el bienestar de todos los niños y niñas, durante esta fase esencial de su vida*⁵²⁸. Por lo tanto, esta disposición es de particular importancia para las niñas y niños con discapacidad, ya que las tasas de mortalidad son más elevadas, y más difícil asegurar su calidad de vida.

2.2.4. El derecho a ser escuchado y a expresar su opinión (participación)⁵²⁹.

Este principio contemplado en el artículo 12 de la CDN, propone poner de relieve la función del niño como participante activo en la promoción, la protección y

⁵²⁶ Véase, UNICEF Y SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA (SIPI), *Itinerarios: Los principios generales de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en las Leyes y Códigos de Infancia*, cit., pp. 3 y 4.

⁵²⁷ Véase, SERRANO, Ana, *Ayudando a crecer. Guía para alimentar el desarrollo oportuno de los niños. 0 a 3 años*, Serie Educadores Contemporáneos, Ed. Producciones Educación Aplicada, México, 2006, pp. 15-39.

⁵²⁸ Véase, OG 7, Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 (2006).

⁵²⁹ *En los últimos años se ha ido extendiendo una práctica que se ha conceptualizado en sentido amplio como 'participación', aunque este término no aparece propiamente en el texto del artículo 12. Este término ha evolucionado y actualmente se utiliza por lo general para describir procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos.* OG 12, párrafo. 3. Documento CRC/C/GC/12, de 20 de julio de 2009.

vigilancia de sus derechos. Muy preocupante resulta comprobar que en ciertos países, como señala Valencia Bautista, la Convención no ha podido arraigarse, debido entre otras cosas a la exigencia que implica no sólo para el Estado, sino para la sociedad misma⁵³⁰. Los patrones de conducta se mantienen férreamente consolidados, en materia de toma de decisiones en los diferentes espacios como la familia, la escuela, los proyectos de las instituciones y organizaciones, la comunidad y la sociedad en general, por lo que no han podido trascender el espíritu y la letra y concretarse en medidas, iniciativas, programas y políticas; y peor aún, tampoco en actitudes y prácticas que empoderen a las niñas y niños como sujetos de derecho. Esto se debe, según este autor, a la *falta de voluntad política*, lo que está generando situaciones de exclusión de las niñas y niños en la vida pública y privada⁵³¹.

En efecto, la exclusión de niñas y niños en general, que se percibe a menudo, inquieta aún más cuando se produce respecto de aquellos que tienen alguna discapacidad y que deben vencer barreras adicionales de exclusión, lo que transgrede su participación y escucha.

Siguiendo a Valencia Bautista ¿cómo garantizar el involucramiento y la participación de las niñas y niños, sujetos de este ordenamiento, en una sociedad estructurada para perpetuar el dominio de adultos/hombres/instituciones de forma

⁵³⁰ VALENCIA BAUTISTA, Jorge, "Participación de Niñas y Niños: Rostro Honesto y Humano de la Política", en *Rayuela, Revista Iberoamericana*, N° 7, febrero de 2013, pp. 135-143. En el caso concreto el autor se refiere a México.

⁵³¹ "[...] Los mismos informes nacionales de los países, y los informes alternativos de las ONGs, explican cuán difícil es crear mecanismos auténticamente participativos para niños y adolescentes. No es que no exista la participación, sino que las experiencias participativas son escasas, limitadas, y recientes en la última década. Se ignora cómo promoverla y no ha sido suficientemente impulsada por las políticas públicas de los países. Por otra parte, el tema aún es controversial, porque despierta suspicacias: las instancias públicas, y aún las privadas, no definen claramente qué entienden por participación infantil, y cómo puede darse ésta en el marco del ejercicio democrático participativo en los países. La dificultad se hace mayor teniendo en cuenta que la visión de infancia que aún se mantiene en las políticas oficiales, es conservadora, tradicional y aún no logra concebir a la niña, niño o adolescente, como sujeto de derecho, sino como objeto de protección. Es así que el tema de participación infantil sólo se menciona en los informes de algunos países en los que se describen algunas experiencias, formales y coyunturales." *Diagnóstico sobre la situación de niñas, niños y adolescentes en 21 países de América Latina*, Informe de Noticias Aliadas para *Save the Children*-Suecia, Lima, Perú, Marzo, 2003, pp. 5-6. A pesar de que esta información es del año 2003, más adelante en el presente trabajo, podrá comprobarse cómo en los Informes presentados al Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, al día de hoy, se da la constante de la falta de participación por parte de las niñas y niños con discapacidad, en un alto número de los Estados Partes.

preponderante?⁵³² Precisamente, con la intención de favorecer la realización del derecho a la participación y a la opinión de los niños y niñas, el Comité elaboró la OG 12.

Sin lugar a dudas, el mejor complemento de este principio es el principio del interés superior, y el derecho de los niños y niñas a ser protegidos de experiencias nocivas. En dicha OG se realizó un gran esfuerzo para nivelar la condición jurídica y social del niño, que por un lado, carece de plena autonomía, pero, por el otro, es sujeto de derechos, lo cual no puede pasarse nunca por alto.

El desarrollo del concepto de *participación* en la OG 12, se basó en un ejercicio realizado con niñas y niños en 2009⁵³³; si bien se pretende que sea un proceso permanente y no un acto temporalmente acotado. Se trataría de generar *intercambios de información y diálogos entre niños y adultos, sobre la base del respeto mutuo en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos*⁵³⁴.

En la OG 12 el Comité incorpora la distinción que realizó entre el derecho a ser escuchado de cada niño individualmente, y el derecho a ser escuchado aplicable a un grupo de niños, e incluye dentro de estos grupos, específicamente, a los niños o niñas con discapacidades⁵³⁵, a los que debe garantizarse el derecho a ser escuchados. La OG va incluso más allá al señalar que los procesos en los que son escuchados y en los que participan los niños, deben ser incluyentes para así evitar las pautas existentes de discriminación, y estimular las oportunidades para que los niños y niñas marginados puedan participar significativamente. Entiende que los niños no constituyen un grupo homogéneo y es necesario que la participación prevea la igualdad de oportunidades para todos, sin discriminación por motivo alguno. Además, es necesario que los programas sean respetuosos de las particularidades culturales de los niños de todas las comunidades⁵³⁶.

⁵³² VALENCIA BAUTISTA, Jorge, *cit.*, pp. 135-143.

⁵³³ *Ibidem*.

⁵³⁴ Véase, Comité de los Derechos del Niño. 51º Período de Sesiones. Ginebra, 25 de mayo a 12 de junio de 2009, disponible en: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRC-C-GC-12_sp.doc

⁵³⁵ OG 12, párrafo 9.

⁵³⁶ OG 12, párrafo 134.f.

Para garantizar la participación de las niñas y niños con discapacidad, desde las primeras etapas, se debe interpretar la OG 12 desde una perspectiva amplia; de lo contrario, es alto el riesgo de exclusión de este grupo en situación de especial vulnerabilidad. Así, por ejemplo, con frecuencia el diseño arquitectónico de los espacios destinados a ellos, y en general el entorno en que ellos y ellas habitan, parece desarrollado sin tener en cuenta su opinión y sin escuchar sus demandas⁵³⁷. Silvia Aurora Coriat señala que muchas veces las instalaciones generan que los niños y niñas crezcan rodeados de equipamientos y en ámbitos que no tienen en cuenta sus características ni sus necesidades; lo que denomina “accidentes nada accidentales”, entre ellos, por ejemplo: la altura de botoneras en portero eléctrico y en ascensores; la altura de timbres, llaves de luz, teléfonos públicos; sillas altas inestables; escalones altos y riesgosos en toboganes.

Coriat concluye que “[m]uchos de estos riesgos podrían evitarse consultando a los propios niños y niñas; ellos también son interlocutores válidos a la hora de definir sus requerimientos. El reto está en poder comprenderlo y llevarlo a la práctica”⁵³⁸. Es decir, los entornos no pueden definirse respecto de personas *estándar*, con determinadas características homogéneas para todos y todas; es necesario reconocer los derechos de igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad, y más concretamente de las niñas y niños con discapacidad en el caso de los entornos educativos. La sociedad deberá adaptarse para brindar espacios adecuados a toda clase de personas⁵³⁹.

El Comité señala en la OG 12 que existen estudios que demuestran que el niño es capaz de formarse opiniones desde muy temprana edad, incluso cuando todavía no puede expresarlas verbalmente⁵⁴⁰. Por consiguiente, la plena aplicación del artículo 12 de la CDN, exige el reconocimiento y respeto de las formas no verbales de comunicación, como el juego, la expresión corporal y facial

⁵³⁷ Se puede definir el *entorno* como: “el conjunto de elementos naturales y artificiales donde se desarrolla la vida humana.” POLONIO, B. y RUIZ, J., “Accesibilidad integral”, en *Rehabilitación clínica integral: funcionamiento y discapacidad*, Juan Carlos Miangolarra Page (ed.), Masson, Barcelona, 2003, p. 437.

⁵³⁸ CORIAT, Silvia Aurora, *cit.*, p. 94.

⁵³⁹ Véase, CAMPOY CERVERA, Ignacio, *Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Carlos III-Dykinson, Madrid, 2004, p. 10.

⁵⁴⁰ Véase, LANSDOWN, Gerison, *The evolving capacities of the child*, Centro de Investigaciones Innocenti, UNICEF/Save the Children, Florencia, 2005.

y el dibujo y la pintura, mediante las cuales los niños muy pequeños demuestran capacidad de comprender, elegir y tener preferencias⁵⁴¹. Estas formas alternativas de ejercer el derecho a la participación para las primeras etapas de la vida, podrían extenderse también a las niñas y niños con discapacidad, que así lo pudieran requerir. En este sentido, el Comité establece que:

Los Estados Partes también tienen la obligación de garantizar la observancia de este derecho para los niños que experimenten dificultades para hacer oír su opinión. Por ejemplo, los niños con discapacidades deben tener disponibles y poder utilizar los modos de comunicación que necesiten para facilitar la expresión de sus opiniones⁵⁴².

El Comité celebra la obligación contraída por los Estados Partes conforme al artículo 7 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de asegurar que los niños con discapacidad reciban la asistencia y el equipo necesarios para que puedan expresar su opinión libremente y para que esa opinión reciba la debida consideración⁵⁴³.

Para reforzar la garantía del derecho a la participación respecto de las niñas y niños con discapacidad, mediante los apoyos necesarios, el Comité lo vincula igualmente con el principio/derecho a la no discriminación, aplicable transversalmente a todos los derechos:

El derecho a la no discriminación es un derecho inherente que garantizan todos los instrumentos de derechos humanos, incluida la CDN. De conformidad con el artículo 2 de la Convención, todo niño tiene derecho a no ser discriminado en el ejercicio de sus derechos, incluidos los que se enuncian en el artículo 12. El Comité recalca que los Estados Partes deben adoptar las medidas adecuadas para garantizar a todos los niños el derecho a expresar libremente sus opiniones y a que esas opiniones se tengan debidamente en cuenta sin discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición. Los Estados Partes deben abordar la discriminación, en particular contra grupos de niños vulnerables o marginados, para asegurar que los niños tengan garantizado su derecho a ser escuchados y

⁵⁴¹ Véase, OG 12, párrafo 21.

⁵⁴² OG 12, párrafo 21.

⁵⁴³ OG 12, párrafo 78.

*puedan participar en todos los asuntos que los afecten en pie de igualdad con los demás niños*⁵⁴⁴.

Además, al referirse a la aplicación práctica del derecho a la participación, referido a una amplia gama de asuntos –entre los que menciona la educación–, señala que la participación debe interpretarse de forma extensiva lo que supone establecer procedimientos no sólo para niños o niñas individualmente considerados, sino también para grupos de niños, entre los cuales se encuentran las niñas y niños con discapacidad⁵⁴⁵.

Para cumplir con las obligaciones básicas de los Estados Partes, en relación con el derecho a la participación, entre otras estrategias propone impartir capacitación sobre el artículo 12 y su aplicación, a todos los profesionales que trabajen con niños y niñas, entre ellos los profesores de todos los niveles del sistema educativo⁵⁴⁶. Aunque no se señaló expresamente, resulta esencial que se redoblen los esfuerzos para incidir también en las niñas y niños con discapacidad, a través de los apoyos y ajustes razonables necesarios, logrando superar las barreras de comunicación que pudieran presentarse.

Concretamente respecto de la aplicación del derecho a la participación en relación con el derecho a la educación, se mencionan algunos ejemplos en los que el derecho del niño o la niña a ser escuchados, resulta fundamental; por ejemplo, los mecanismos previstos para abordar cuestiones de disciplina en las escuelas (como suspensiones y expulsiones), las negativas a entregar certificados escolares y las cuestiones relativas al rendimiento y las medidas disciplinarias⁵⁴⁷.

Otro apunte positivo, si se tiene en cuenta que la discriminación hacia las niñas y niños con discapacidad suele ser una práctica frecuente en las escuelas que es necesario suprimir decididamente, es el siguiente párrafo:

El respeto del derecho del niño a ser escuchado en la educación es fundamental para la realización del derecho a la educación. El Comité observa con preocupación el autoritarismo, la discriminación, la falta de respeto y la violencia continuada que caracterizan la realidad de muchas escuelas y aulas. Esos

⁵⁴⁴ OG 12, párrafo 75.

⁵⁴⁵ Véase, OG 12, párrafo 87.

⁵⁴⁶ Véase, OG 12, párrafo 49.

⁵⁴⁷ Véase, OG 12, párrafo 67.

*entornos no propician que se expresen las opiniones del niño ni que se tengan debidamente en cuenta esas opiniones*⁵⁴⁸.

Para concluir este apartado, tan sólo mencionar que la OG 12 constituye un importante aporte para avanzar en el reto de la construcción de una institucionalidad diferente. No la institucionalidad que los adultos elijen para las niñas y niños, sino una que ellos y ellas, según sus diversas necesidades, eligen en un proceso de diálogo continuo con los adultos.

2.3. Artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El artículo 23 se refiere expresamente a las niñas y niños con discapacidad en los siguientes términos:

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño, que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado, de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento, y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria

⁵⁴⁸ OG 12, párrafo 105.

preventiva y del tratamiento médico psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esta información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Como puede observarse, se habla del “niño impedido” concebido bajo el *modelo médico-rehabilitador*, lo cual se refleja también al establecer, por ejemplo: “cuidados especiales”, “servicios de rehabilitación” o la “asistencia” necesaria.

Otra limitación del artículo 23 es la falta de obligación explícita para los Estados Partes de *adoptar todas las medidas apropiadas* para crear espacios inclusivos y accesibles en los que los niños y niñas con discapacidad puedan participar plenamente y en igualdad de condiciones respecto del resto de los niños y niñas. Por ejemplo, el artículo 19 que contempla la protección contra los abusos⁵⁴⁹ y el artículo 22 que protege a los niños y niñas refugiados⁵⁵⁰, sí exigen a los Estados adoptar todas las medidas apropiadas para garantizar que los niños reciban la atención y protección que necesitan. En opinión de Kelly, “parece que la Convención concede menos importancia a los niños con discapacidad, aunque esto queda corregido en cierta medida por el artículo 4⁵⁵¹, en el que se establecen

⁵⁴⁹ *Artículo 19.1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo [...].*

⁵⁵⁰ *Artículo 22. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes [...].*

⁵⁵¹ *Artículo 4. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de cooperación internacional.*

las obligaciones fundamentales de los Estados Partes en relación con la totalidad de la Convención”⁵⁵².

Por lo tanto, respecto del derecho a la educación no se contempla el deber de adoptar todas las medidas apropiadas para hacerlo efectivo, en escuelas inclusivas, lo que hubiese sido no sólo deseable sino lo más congruente con el texto de la Convención que propone la “integración social” como el objeto a alcanzar por los niños y niñas con discapacidad, junto a su desarrollo individual, desarrollo cultural y espiritual.

Asimismo hubiera sido deseable que en el propio artículo 23 se reconociera expresamente que los niños y niñas con discapacidad gozan de todos los derechos sin discriminación de ningún tipo. A pesar de que el principio de *no discriminación* está recogido en el artículo 2 y se extiende a la infancia con discapacidad, hubiera sido deseable que se incluyera expresamente en el propio artículo 23, a fin de reforzar su protección y no dejar lugar a dudas sobre el derecho a la *educación inclusiva*.

2.4. Día de discusión general en el interior del Comité de los Derechos del Niño, sobre la situación de la infancia con discapacidad.

El 6 de octubre de 1997, tuvo lugar un día de discusión general, en el interior del Comité de los Derechos del Niño, sobre la situación de la infancia con discapacidad. La decisión de llevar a cabo este día de discusión general, se basó en el reconocimiento de que los derechos de los niños y niñas con discapacidad seguían siendo vulnerados, incluido el derecho a la educación. El Comité reconoció que su situación raramente se incluye en las agendas nacionales e internacional, por lo que permanecen invisibles. Entre las recomendaciones

⁵⁵² KELLY, Úrsula, “La discapacidad y los niños: la Convención sobre los Derechos del Niño”, en *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad, cit.*, pp. 197-198.

explícitas formuladas por el presidente del Comité tras la discusión general, destacan las siguientes⁵⁵³:

El Comité en cooperación con la UNESCO, UNICEF y otras agencias relevantes, deberían asegurar que la educación inclusiva se encuentre incluida en las agendas de las reuniones, conferencias y seminarios como parte integral del debate de la educación.

Promover la investigación mediante la provisión de estadísticas y evidencia empírica, con miras a:

[...] Desafiar la extendida existencia de supersticiones, prejuicios, estigmas sociales y denegación de acceso a la educación de niños y niñas con discapacidad.

A partir del día de la discusión general dentro del Comité de los Derechos del Niño, este órgano de vigilancia de NNUU ha analizado con más detenimiento la situación de los niños y niñas con discapacidad en los informes que periódicamente le presentan los Estados Partes⁵⁵⁴.

2.5. Artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Por su parte, el artículo 28 reconoce el derecho a la educación, en el sentido de garantizar un sistema educativo en condiciones de igualdad para todas las niñas y los niños:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidad ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*

⁵⁵³ Véase, LANSDOWN, Gerison, *It is Our World Too! A Report on the Lives of Disabled Children*. For the UN General Assembly Special Session on Children, New York, September, 2001. Appendix I. Recommendations of the Committee on the Rights of the Children, pp. 71-73.

⁵⁵⁴ *Ibidem*.

- c) *Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*
- d) *Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;*
- e) *Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.*

2. *Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.*

3. *Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.*

Siguiendo el criterio de Kelly, el derecho a la educación constituye un derecho fundamental para las niñas y niños con discapacidad. En sus palabras: “el derecho a la educación es el derecho más importante para los niños con discapacidad y, al mismo tiempo, el que con más frecuencia se les deniega”⁵⁵⁵. Como ya se ha señalado, las escuelas regulares constituyen el hábitat natural de todas y todos los niños, donde se desearía que adquirieran las herramientas necesarias para lograr su realización como personas.

Ahora bien, si efectivamente se apuesta porque la educación sea realmente para todas y todos, sería deseable que el artículo 28 hablara expresamente de *educación inclusiva*, en contraposición a la “educación excluyente y segregadora”, heredada de una sociedad también excluyente. También sería recomendable que se reconociera un mínimo de calidad educativa, a fin de establecer unos mínimos, aplicables a todas las niñas y niños.

En este artículo dedicado concretamente a proteger el derecho a la educación de todas las niñas y los niños, faltaría hacer alusión a los grupos de niñas y niños que se encuentran en condiciones de especial vulnerabilidad y que requieren un esfuerzo adicional para garantizar su educación y evitar su

⁵⁵⁵ KELLY, Úrsula, *cit.*, pp. 197-198.

deserción, a causa del ambiente que los rodea. Consecuentemente, tampoco se previó una atención particular para las niñas y niños con discapacidad. Aunque ciertamente, de la lectura de este precepto en sintonía con el resto de la Convención, se podría concluir que el derecho a la igualdad se extiende a los diversos ámbitos de la vida, entre ellos, la educación como medio para “llegar a bastarse por sí mismo”, en los términos del artículo 23.

Por lo tanto, cuando el artículo 28 se refiere al derecho a recibir educación *en condiciones de igualdad de oportunidades*, a la luz el principio general de no discriminación que permea toda la CDN, debe entenderse que ese derecho deberá garantizarse en condiciones de igualdad. De ahí que el Comité haya detectado varios colectivos de niños y niñas que sufren reiteradas y constantes discriminaciones, y en consecuencia, haya recomendado medidas adicionales para su protección. Entre estos colectivos, se encuentran precisamente los niños y niñas con discapacidad⁵⁵⁶.

2.6. Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Este artículo señala los objetivos de la educación:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los*

⁵⁵⁶ Véase, DÁVILA, Paulí y NAYA, Luis M., *La Educación en la Convención sobre los Derechos del Niño*, cit., pp. 122 y 123.

sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las Entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescribe el Estado.

De la lectura de este precepto se desprende que la *inclusión educativa* responde al tipo de educación que es congruente con todos los objetivos aquí marcados. En este sentido se afirma que: “Por más que llegue a aprender un niño o una niña con discapacidad en una escuela, siempre les enseñará más a sus maestros y compañeros⁵⁵⁷”. Los discursos sobre educación, de poco valen si no son congruentes con la práctica de valores como la tolerancia, la diversidad, la empatía, la solidaridad que se enseñen desde la infancia y que contribuyen a formar mejores seres humanos.

Este artículo se encuentra desarrollado por la OG 1 del Comité de los Derechos del Niño, que se analizará detenidamente más adelante. Dicha OG, sí dirigió expresamente la atención a las niñas y niños con discapacidad.

2.7. Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño.

A fin de tener una visión enriquecida de los artículos de la CDN a los que se ha hecho referencia, se analizarán a continuación algunas OG's del Comité de los Derechos del Niño, relevantes para la perspectiva de la infancia con discapacidad.

⁵⁵⁷ ROSALES VEGA, Cecilia, *¿Qué hago con un niño con discapacidad? Aliéntalo. Cómo apoyarlo en su desarrollo, cit.*, p. 44.

2.7.1. OG 1: Propósitos de la Educación.

Llama la atención que la primera Observación General del Comité de los Derechos del Niño, estuviera dirigida precisamente a la educación. Esta OG sobre *el Párrafo 1 del Artículo 29: Propósito de la Educación*⁵⁵⁸, tiene una importancia trascendental. Entre los propósitos de la educación, los Estados Partes se comprometen a promover, apoyar y proteger el valor supremo de la Convención; es decir, la dignidad humana innata a todo niño, y sus derechos iguales e inalienables, que se encuentran relacionados con sus necesidades específicas de desarrollo y las diversas capacidades en evolución.

Resulta particularmente relevante la alusión a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, otorgándoles a todos igual valor. Para completar esta idea, el párrafo 2 de la OG reconoce que la educación a que tiene derecho todo niño y toda niña es *aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados*. La educación es, por tanto, *más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad*.

Por otra parte, el párrafo 1 del artículo 29 es mucho más que la enumeración de los distintos objetivos que debe perseguir la educación, según se reconoce en la propia OG. En este sentido, se hace hincapié en la naturaleza indispensablemente interconexa de las disposiciones de la CDN. Esto quiere decir que se basa en muchas otras disposiciones que las refuerza, las integra y las complementa. Además de los principios generales de la Convención, como la no discriminación que contempla el artículo 2, la OG se refiere a otros derechos de los niños con discapacidad (artículo 23 de la Convención)⁵⁵⁹, y pone de manifiesto

⁵⁵⁸ Documento CRC/GC/2001/1, de 17 de abril de 2001.

⁵⁵⁹ Según el párrafo 6 de la OG 1: *En primer lugar, hace hincapié en la naturaleza indispensablemente interconexa, de las disposiciones de la Convención. Se basa en muchas otras*

la interdependencia e indivisibilidad entre todos ellos; así el avance de un derecho facilitará el avance de los demás, lo que favorece la inclusión, frente a la segregación.

En este sentido el párrafo 9 de la OG, sin mencionar expresamente la *educación inclusiva*, hace referencia a la educación óptima para todas las niñas y todos los niños⁵⁶⁰. Y según se desprende del artículo 29.1, *el desarrollo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias.*

La propia OG basa esta concepción en la *Declaración de Salamanca* y en el *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, de 1994. Ubicar al niño o la niña en el centro de la educación, y reconocer que es el entorno el que debe adecuarse a ellos y no al revés, supone una evolución de la educación hacia el *modelo social de la discapacidad*. Más aún, la OG, incorpora elementos de la *educación inclusiva*: la diversidad de características de los alumnos y alumnas y la diversidad de sus aptitudes, lo cual requerirá de una amplia flexibilidad para hacerles frente.

A la letra señala:

el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño y con sus necesidades presentes y futuras, y tomar plenamente en cuenta las aptitudes en evolución del niño.

Particularmente interesante es la implicación que según la OG 1 conlleva la discriminación cuando se ejerce dentro del marco de la educación; incluso, se

disposiciones, las refuerza, las integra y las complementa y no se le puede entender cumplidamente si se lo aísla de ellas. Además de los principios generales de la Convención, a saber, la no discriminación (art. 2), el interés superior del niño (art. 3), el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6) y el derecho del niño a expresar su opinión y a que se la tenga debidamente en cuenta (art. 12), pueden mencionarse muchas otras disposiciones, como los derechos y deberes de los padres (arts. 5 y 18), la libertad de expresión (art. 13), la libertad de pensamiento (art. 14), el derecho a la información (art. 17), los derechos de los niños con discapacidades (art. 23), el derecho a la educación en materia de salud (art. 24), el derecho a la educación (art. 28) y los derechos lingüísticos y culturales pertenecientes a los niños de minorías étnicas (art. 30), además de muchas otras.

⁵⁶⁰ [...] los métodos pedagógicos deben adaptarse a las distintas necesidades de los distintos niños.

refiere particularmente a la discriminación de las niñas y niños con discapacidad, entre otros grupos en situación de vulnerabilidad como las niñas y los alumnos y alumnas con VIH/SIDA. En este sentido establece:

1. La discriminación basada en cualquiera de los motivos que figuran en el artículo 2 de la Convención, bien sea de forma manifiesta o larvada, atenta contra la dignidad humana del niño y puede debilitar, e incluso destruir, su capacidad de beneficiarse de las oportunidades de la educación. [...] La discriminación de los niños con discapacidad también está arraigada en muchos sistemas educativos oficiales y en muchos marcos educativos paralelos, incluso en el hogar⁵⁶¹ (párrafo 10).

Resulta esperanzador que la propia OG considere el contenido del artículo 29, como elemento esencial y antídoto contra la discriminación y la exclusión:

1. [...] Una educación que promueva el entendimiento y aprecio de los valores que se exponen en el párrafo 1 del artículo 29, entre ellos el respeto de las diferencias, y que ponga en tela de juicio todos los aspectos de la discriminación y los prejuicios constituirá un antídoto duradero y seguro contra todos esos extravíos.

En efecto, entendemos que es indispensable un planteamiento holístico de la educación que garantice las oportunidades educativas disponibles y reflejen un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales⁵⁶². Porque en ningún caso podrá conseguirse una auténtica *educación inclusiva* sin combinar todos estos elementos en la práctica educativa diaria. La *educación inclusiva* converge con valores de la educación para la paz, la tolerancia y el respeto hacia el medio ambiente, por ejemplo, lo que evidencia la necesidad de un planteamiento multidisciplinario⁵⁶³.

Con base en el objetivo de la inclusión, la OG establece las pautas del entorno que debería prevalecer en las escuelas:

19. Por otra parte, el propio entorno escolar debe reflejar la libertad y el espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena, por los que se aboga en los incisos b) y d) del párrafo 1 del artículo 29 [...].

⁵⁶¹ Véase la OG 5 (1994) del CDESC sobre las personas con discapacidad.

⁵⁶² Véase, OG 1, párrafo 12.

⁵⁶³ Véase, OG 1, párrafo 13.

Sin embargo, al hacer referencia a estos grupos en situación de vulnerabilidad la OG deja fuera a las niñas y niños con discapacidad, lo que pone de manifiesto que todavía es necesario darles mayor visibilidad, y considerarlos en su realidad y la cotidianidad de la vida educativa. Se dejó pasar, por tanto, una oportunidad para reforzar su protección y hacerlos más visibles.

Efectivamente, la educación puede ser un factor de cohesión, siempre que tenga en cuenta la diversidad de los individuos y grupos humanos. En plena sintonía con los propósitos de la educación que establece la OG 1, está el Informe Delors que establece los llamados 4 pilares que a lo largo de la vida deben estar presentes en la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos* (aprender a vivir con los demás). Para aprender a vivir juntos, el Informe Delors marca dos pautas, la primera es *el descubrimiento gradual del otro*⁵⁶⁴, y en segundo lugar, *la participación de proyectos comunes*⁵⁶⁵. Ambas propuestas son compatibles con la *educación inclusiva* y contrarias a la

⁵⁶⁴ Al referirse *al descubrimiento gradual del otro* destaca: “La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Desde la primera infancia, la escuela debe, pues, aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza.

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela era fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida. Así, por ejemplo si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprendiones generadoras del odio y violencia en los adultos”. DELORS, Jacques, *cit.*, pp. 104-105.

⁵⁶⁵ Al referirse a *tender hacia objetivos comunes*, destaca: “Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias —e incluso los conflictos— entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valoran los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan, dan origen a un nuevo modo de identificación. Por ejemplo, gracias a la práctica del deporte, ¡cuántas tensiones entre clases sociales o nacionalidades han acabado por transformarse en solidaridad, a través de la pugna y la felicidad del esfuerzo común. Así mismo, en el trabajo, ¡cuántas realizaciones podrían no haberse concretado si los conflictos habituales de las organizaciones jerarquizadas no hubieran sido superados por un proyecto de todos. En consecuencia, en sus programas la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos, en el marco de actividades deportivas y culturales, y mediante su participación en actividades sociales: renovación de barrios, ayuda a los más desfavorecidos, acción humanitaria, servicio de solidaridad entre las generaciones, etcétera... Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de los profesores y alumnos en proyectos comunes puede engendrar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos”. DELORS, Jacques, *cit.*, pp. 105-106.

exclusión. Incluso, el Informe Delors señaló expresamente que “[e]s necesario que los propios sistemas educativos no conduzcan a situaciones de exclusión”⁵⁶⁶.

2.7.2. OG 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia⁵⁶⁷.

Esta OG es el resultado de la preocupación del Comité de los Derechos del Niño por las repercusiones de la CDN en las niñas y niños más pequeños:

3. [...] Al Comité le preocupa que, en la aplicación de sus obligaciones en virtud de la Convención, los Estados Partes no hayan prestado atención suficiente a los niños pequeños en su condición de portadores de derechos, ni a las leyes, políticas y programas necesarios para hacer realidad sus derechos durante esa fase bien diferenciada de su infancia. El Comité reafirma que la Convención sobre los Derechos del Niño debe aplicarse de forma holística en la primera infancia, teniendo en cuenta los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos.

A fin de contar con una definición unívoca sobre “primera infancia”, independientemente de las diferencias culturales de cada Estado Parte, el Comité propuso: *el período comprendido hasta los 8 años de edad*⁵⁶⁸.

Una de las características que más llaman la atención sobre la primera infancia, por su repercusión para el resto de la vida de todas las personas y que justifica plenamente la presente Observación, la señala el Comité, de la siguiente forma:

⁵⁶⁶ Aunque ciertamente el presente informe optó por la *inclusión*, desafortunadamente el tratamiento de las niñas y niños con discapacidad lo hace desde un enfoque médico de la discapacidad; así, en el apartado sobre *Los niños con necesidades específicas*, señala: “[...] Hay que prestar especial atención a todos los aspectos de la educación de los niños procedentes de medios desfavorecidos; los niños de la calle, los huérfanos, las víctimas de guerras u otras catástrofes deben ser objeto de esfuerzos concertados por parte de los educadores. **Cuando hay niños con necesidades específicas que no pueden ser diagnosticadas** o atendidas dentro de la familia, corresponde a la escuela prestar **la ayuda y la orientación especializadas** que les permitan desarrollar sus talentos frente a sus dificultades de aprendizaje o sus discapacidades físicas”. DELORS, Jacques, *cit.*, pp. 60 y 137-138. El énfasis es propio.

⁵⁶⁷ OG 7 (2005). Documento CRC/C/GC/7/Rev.1, de 20 de septiembre de 2006.

⁵⁶⁸ Véase, OG 7, párrafo 4.

Párrafo 6.e Los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus aptitudes.

El Comité se apoya en investigaciones que *han destacado los riesgos particulares que para los niños pequeños se derivan de la malnutrición, la enfermedad, la pobreza, el abandono, la exclusión social y otros factores diversos. Ello demuestra que las estrategias adecuadas de prevención e intervención durante la primera infancia tienen el potencial de influir positivamente en el bienestar y las perspectivas de futuro de los niños pequeños. Realizar los derechos del niño en la primera infancia es, pues, una manera efectiva de ayudar a prevenir las dificultades personales, sociales y educativas en la mitad de la infancia y la adolescencia*⁵⁶⁹. Consecuentemente, la exclusión y discriminación a la que se ha orillado a las niñas y niños con discapacidad en diversos ámbitos como el educativo, únicamente cercenan el futuro de las sociedades adultas y limitan la construcción de realidades diversas.

El párrafo 11.b contempla el derecho a la no discriminación, señalando que el artículo 2 de la Convención implica que los niños y niñas pequeños no deben ser discriminados por ningún motivo, ni tampoco grupos específicos de niños pequeños. Entre estos grupos vulnerables se refiere expresamente a los niños y niñas pequeños que tienen alguna discapacidad:

*ii) **La discriminación contra niños con discapacidad reduce sus perspectivas de supervivencia y calidad de vida.** Estos niños tienen derecho a la atención, la nutrición, el cuidado y el aliento ofrecidos a otros niños. También pueden necesitar asistencia adicional o especial a fin de garantizar su integración y la realización de sus derechos*⁵⁷⁰.

Más aún se contempla la *discriminación múltiple* de la siguiente forma:

v) Los niños pequeños que sufren discriminación múltiple (por ejemplo, en relación con su origen étnico, situación social y cultural, sexo y/o discapacidades) están en una situación de especial riesgo (párrafo 11.b.v).

⁵⁶⁹ OG 7, párrafo 8.

⁵⁷⁰ El énfasis es propio.

Por lo que, por ejemplo, en países donde existen poblaciones indígenas, las niñas indígenas con discapacidad son susceptibles de padecer discriminación proveniente de las condiciones de ser mujer, indígena, ser menor de edad y de tener una discapacidad, lo que podría constituir una situación de extremo riesgo.

La OG 7 reconoce el establecimiento de servicios, como los educativos, para todas y todos los niños pequeños, poniendo énfasis en algunos grupos en situación de vulnerabilidad, entre los que vuelve a incluir a las niñas y niños con discapacidad:

*24. Acceso a servicios, especialmente para los más vulnerables. El Comité hace un llamamiento a los Estados Partes para que velen por que todos los niños pequeños (y los principales responsables de su bienestar) tengan garantizado el acceso a servicios adecuados y efectivos, en particular programas de atención de la salud, cuidado y educación especialmente diseñados para promover su bienestar. Deberá prestarse especial atención a los grupos más vulnerables de niños pequeños y a quienes corren riesgo de discriminación (artículo 2). **Ello incluye a [...] los niños con discapacidades**⁵⁷¹.*

Particularmente relevante resulta que se reconozca la importancia de la educación para la primera infancia; principalmente por dos razones. En primer lugar, porque en la práctica, pocas veces se reconoce y valora la educación de los niños y niñas pequeños. Muchos creen, equivocadamente, que las llamadas escuelas, guarderías, casas para niños, estancias infantiles, etc. son únicamente lugares donde “guardar” a los más pequeños, ignorando que los mismos tienen la capacidad de aprender. La segunda, valorar que las niñas y niños pequeños merecen contar en sus escuelas con profesores y profesoras –y no con simples “cuidadores” o “vigilantes”–, que potencien las capacidades de cada uno de ellos. Por tanto, debería reconocerse en todos los ámbitos, a las y los maestros de los más pequeños como profesionales valiosos, capaces de afrontar grandes retos en sus labores diarias con las niñas y niños más pequeños, auténticos sujetos de derechos. Al respecto, el Comité ha señalado:

28. Educación en la primera infancia. La Convención reconoce el derecho del niño a la educación y estipula que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita

⁵⁷¹ El énfasis es propio.

*para todos (art. 28). El Comité reconoce con aprecio que algunos Estados Partes tienen previsto hacer que todos los niños puedan disponer de un año de educación preescolar gratuita*⁵⁷².

El Comité interpreta que el derecho a la educación durante la primera infancia comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho de la niña y el niño pequeño al máximo desarrollo posible (artículo 6.2). La vinculación entre educación y desarrollo se explica a mayor detalle en el párrafo 1 del artículo 29 de la OG 1, antes analizada, y que debe leerse en sintonía con este ordenamiento y el resto de las Observaciones del Comité.

Más aún, para reforzar la idea de que debe existir una educación efectiva y de calidad para las niñas y niños más pequeños desde la primera infancia, el Comité señala en el párrafo destinado a las *Responsabilidades parentales y públicas en la educación durante la primera infancia*, lo siguiente:

30. El Comité hace un llamamiento a los Estados Partes para que velen porque todos los niños pequeños reciban educación en el sentido más amplio (tal como se explica en el párrafo 28 supra), que reconozca la función primordial de los padres, la familia ampliada y la comunidad, así como la contribución de los programas organizados de educación en la primera infancia ofrecidos por el Estado, la comunidad o las instituciones de la sociedad civil.

*Las investigaciones realizadas demuestran que los programas de educación de calidad pueden repercutir de forma muy positiva en la transición con éxito de los niños pequeños a la escuela primaria, en sus logros educativos y en su integración social a largo plazo*⁵⁷³. *Muchos países y regiones proporcionan en la actualidad educación integral en la primera infancia a partir de los 4 años de edad, una educación que en algunos países se integra en los servicios de guardería para*

⁵⁷² Creemos firmemente que dada la incorporación de las mujeres al trabajo formal, es indispensable establecer la obligatoriedad por parte de los Estados de brindar educación preescolar gratuita para todos los niños y niñas. El énfasis es propio.

⁵⁷³ Un reciente informe titulado *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, realizado por la Fundación La Caixa, analiza de forma conjunta las bases de datos más destacadas sobre la educación en España. La conclusión a la que llega, es que si bien la asistencia a la escuela infantil es beneficiosa para los niños y niñas de todos los orígenes socioeconómicos, son los hijos de las familias más desfavorecidas los que más se benefician del acceso a preescolar, en concreto dos veces más. La educación en estas edades se revela así como fundamental para paliar la desigualdad de oportunidades educativas. Véase, Nota de prensa: CARRÁ, Alejandro, "La Clave para Evitar el Fracaso Escolar está en Preescolar y no en Secundaria", en *Diario ABC*, Sociedad/Educación, Madrid, 4 de diciembre de 2014.

padres trabajadores. Reconociendo que las divisiones tradicionales entre servicios de “cuidado” y “educación” no siempre han redundado en el interés superior del niño, el concepto de “Educare” se usa en algunas ocasiones para indicar esta evolución hacia unos servicios integrados, y viene a reforzar el reconocimiento de que es necesario adoptar un enfoque coordinado, integral y multisectorial de la primera infancia (párrafo 30).

El Comité manifiesta igualmente su preocupación por *la vulnerabilidad de los niños pequeños frente a los riesgos*, refiriéndose en particular a los grupos de niñas y niños considerados más vulnerables⁵⁷⁴. En este sentido, el objetivo de los Estados Partes será garantizar que todos ellos, en cualquier circunstancia, reciban protección adecuada para la realización de sus derechos. En concreto, se contempla una protección expresa para los niños y niñas con discapacidad:

36. d) Niños con discapacidad (art. 23). La primera infancia es el período en el que se suelen descubrir las discapacidades y tomar conciencia de sus repercusiones en el bienestar y desarrollo del niño. Nunca deberá internarse en instituciones a niños únicamente en razón de su discapacidad. Es prioritario velar por que tengan igualdad de oportunidades para participar plenamente en la vida educativa y comunitaria, entre otras cosas eliminando las barreras que obstaculicen la realización de sus derechos. Los niños pequeños discapacitados tienen derecho a asistencia especializada adecuada, incluido el apoyo a sus padres (u otros cuidadores). Los niños discapacitados deben en todo momento ser tratados con dignidad y de forma que se fomente su autosuficiencia.

Antes de concluir el análisis de esta OG 7, desde la perspectiva de las niñas y niños con discapacidad, en el ámbito educativo, haremos referencia a dos aspectos que menciona el Comité como indispensables para alcanzar la protección deseada. En primer lugar, la asignación de recursos para la primera infancia y la petición realizada a los Estados Partes para que adopten planes globales, estratégicos y con plazos definidos para lograr la consecución de objetivos. En efecto, es fundamental contar con una inversión pública suficiente en

⁵⁷⁴ OG 7, párrafo 36.

servicios, infraestructuras y recursos globales específicamente asignados a la primera infancia, por las múltiples razones expuestas en la OG⁵⁷⁵.

En segundo lugar, el Comité resaltó que se requiere contar con datos cuantitativos y cualitativos actualizados sobre todos los aspectos de la primera infancia para la formulación, supervisión y evaluación de los logros conseguidos, y para poder evaluar la repercusión de las políticas públicas. El Comité recalcó que los Estados Partes deberían elaborar un sistema de reunión de datos e indicadores que incluya a todos los niños y niñas hasta los 18 años de edad, haciendo especial hincapié en la primera infancia, sobre todo en los niños pertenecientes a los grupos en situación de vulnerabilidad, es decir, incluyendo a las niñas y niños con discapacidad⁵⁷⁶.

2.7.3. OG 9: Los derechos de los niños con discapacidad.

En 2006, –año en que también fue aprobada la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad–, el Comité de los Derechos del Niño aprobó esta OG sobre *Los derechos de los niños con discapacidad*⁵⁷⁷. La razón del Comité para elaborar una OG concretamente sobre los niños con discapacidad fue la preocupante situación en que viven la mayoría de estos niños y niñas en los países en desarrollo, donde no están escolarizados y permanecen analfabetos⁵⁷⁸. A pesar de esta delicada situación, en los últimos decenios se ha percibido un creciente interés por las personas con discapacidad en general, y por los niños y niñas con discapacidad, en particular. Esto se debe en gran parte, a la propia voz de estas personas y de sus defensores procedentes de las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, que han luchado por el reconocimiento de sus derechos⁵⁷⁹.

En sus observaciones a los informes de los Estados Partes, el Comité de los Derechos del Niño concluye que los problemas detectados oscilan entre la

⁵⁷⁵ OG 7, párrafo 38.

⁵⁷⁶ Véase, OG 7, párrafo 39.

⁵⁷⁷ OG 9 (2006), Documento CRC/C/GC/9, de 27 de febrero de 2007.

⁵⁷⁸ Véase, OG 9, párrafo 1.

⁵⁷⁹ Véase, OG 9, párrafo 2.

exclusión de los procesos de adopción de decisiones, hasta graves discriminaciones, e incluso homicidio de los niños y niñas con discapacidad. Dado que la pobreza es tanto la causa como la consecuencia de la discapacidad, el Comité ha destacado en repetidas ocasiones que los niños con discapacidad y sus familias tienen derecho a un nivel de vida adecuado, en particular a una alimentación, vestimenta y vivienda adecuadas, y a una mejora continua de sus condiciones de vida⁵⁸⁰.

El Comité destaca la importancia de la CDN al respecto, ya que *fue el primer tratado de derechos humanos que contenía una referencia específica a la discapacidad (artículo 2 sobre la no discriminación) y un artículo separado, el 23, dedicado exclusivamente a los derechos y a las necesidades de los niños con discapacidad*⁵⁸¹. Es importante destacar que el Comité ha observado que ningún Estado parte ha formulado reservas, ni declaraciones concretas en relación con el artículo 23 de la Convención⁵⁸², motivo adicional para no aceptar la falta de cumplimiento y de respeto respecto de las niñas y niños con discapacidad.

Es importante el reconocimiento que hace el Comité determinando que *los obstáculos para el pleno disfrute de los derechos consagrados en la Convención, no es la discapacidad en sí misma, sino más bien la combinación de obstáculos sociales, culturales, de actitud y físicos que los niños con discapacidad encuentran en sus vidas diarias. Por lo tanto, deben encontrarse medidas, para eliminar tales obstáculos*⁵⁸³. Una de estas medidas, es adecuar la legislación interna de los Estados Partes, a la legislación más avanzada en materia de protección de la infancia, particularmente de las niñas y niños con discapacidad. También compartir las prácticas entre los países más avanzados, con los países que pueden aprender al respecto.

En primer lugar se revisará lo que el Comité determinó con relación al artículo 2 de la CDN, que contempla el disfrute de los derechos enunciados en el mismo ordenamiento, sin discriminación. Pues bien, según el Comité *[e]sta*

⁵⁸⁰ Véase, OG 9, párrafo 3.

⁵⁸¹ OG 9, párrafo 2.

⁵⁸² Véase, OG 9, párrafo 4.

⁵⁸³ OG 9, párrafo 5.

*obligación exige que los Estados Partes adopten las medidas apropiadas para impedir todas las formas de discriminación, en particular por motivos de discapacidad. Esta mención explícita de la discapacidad como ámbito prohibido para la discriminación que figura en el artículo 2 es única y se puede explicar por el hecho de que los niños con discapacidad pertenecen a uno de los grupos más vulnerables de niños*⁵⁸⁴. En muchos casos, formas de discriminación múltiple –basada en una combinación de factores, es decir, niñas indígenas con discapacidad, niños con discapacidad que viven en zonas rurales, etc.– aumentan la vulnerabilidad de determinados grupos. Por tanto, se ha considerado necesario mencionar la discapacidad explícitamente en el artículo sobre la no discriminación [...] ⁵⁸⁵.

El Comité señaló las siguientes tres medidas para impedir y eliminar las formas de discriminación contra los niños y niñas con discapacidad; los Estados Partes deberían informar sobre su acatamiento al Comité, mediante la rendición de sus informes:

- a) *Incluir explícitamente la discapacidad como motivo prohibido de discriminación en las disposiciones constitucionales sobre la no discriminación y/o incluir una prohibición específica de la discriminación por motivos de discapacidad en las leyes o las disposiciones jurídicas especiales contrarias a la discriminación.*
- b) *Prever recursos eficaces en caso de violaciones de los derechos de los niños con discapacidad, y garantizar que esos recursos sean fácilmente accesibles a los niños con discapacidad y a sus padres y/o a otras personas que se ocupan del niño.*
- c) *Organizar campañas de concienciación y de educación dirigidas al público en general y a grupos concretos de profesionales con el fin de impedir y eliminar la discriminación de hecho de los niños con discapacidad*⁵⁸⁶.

Por lo tanto el Comité dispuso medidas de distinta índole a fin de cerrar los caminos de la discriminación de las niñas y niños con discapacidad. Desde modificaciones en el ámbito legislativo, hasta mecanismos de fácil acceso para las niñas, niños y personas interesadas en interponer un recurso contra la exclusión.

⁵⁸⁴ El énfasis es propio.

⁵⁸⁵ OG 9, párrafo 8.

⁵⁸⁶ OG 9, párrafo 9.

Así como medidas dirigidas a la toma de conciencia a fin de sensibilizar a la sociedad en general, sobre la necesidad de suprimir los prejuicios y la discriminación contra las personas con discapacidad.

Con relación al artículo 23.1 de la CDN, el Comité señaló que el mensaje principal, es que los niños con discapacidad deben ser incluidos en la sociedad:

*Las medidas adoptadas para la aplicación de los derechos contenidos en la Convención con respecto a los niños con discapacidad, por ejemplo en los ámbitos de la **educación** y de la salud, deben dirigirse explícitamente a **la inclusión máxima de esos niños en la sociedad***⁵⁸⁷.

Para reforzar la inclusión máxima por la que aboga el Comité, determinó como medidas para actualizar los párrafos 2 y 3 del artículo 23 las siguientes:

- a) *[...] El Comité insta a los Estados Partes a que conviertan en una cuestión de alta prioridad la atención y la asistencia especiales a los niños con discapacidad y a que inviertan el máximo posible de recursos disponibles en la eliminación de la discriminación contra los niños con discapacidad para su máxima inclusión en la sociedad.*
- b) *La atención y la asistencia deben estar concebidas para asegurar que los niños con discapacidad tengan acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios de salud, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento. Cuando el Comité se ocupe de los artículos concretos de la Convención expondrá con más detalle las medidas necesarias para lograrlo*⁵⁸⁸.

Por tanto, todas y todos los alumnos pueden y deben aprender juntos. Desoír esto supone negar a las niñas y niños con discapacidad, uno de sus derechos humanos: la educabilidad. El reto es eliminar el prejuicio de la *ineducabilidad*, cuando asisten a las escuelas regulares.

El Comité reconoce la vía legislativa como una herramienta para garantizar el cumplimiento del goce de los derechos en igualdad de circunstancias para las niñas y niños con discapacidad:

17. Además de las medidas legislativas que se recomiendan con respecto a la no discriminación (véase el párrafo 9 supra), el Comité recomienda que los Estados

⁵⁸⁷ OG 9, párrafo 11. El énfasis es propio.

⁵⁸⁸ OG 9, párrafo 14.

Partes realicen una revisión general de toda la legislación interna y las directrices administrativas conexas para garantizar que todas las disposiciones de la Convención sean aplicables a todos los niños, incluidos los niños con discapacidad, que deberían mencionarse explícitamente cuando proceda. La legislación interna y las directrices administrativas deben contener disposiciones claras y explícitas para la protección y el ejercicio de los derechos especiales de los niños con discapacidad, en particular los consagrados en el artículo 23 de la Convención.

Esta OG, en sintonía con la OG 7 sobre *La realización de los derechos del niño en la primera infancia*, se refiere a la necesidad de que los planes y programas nacionales tengan en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad, así como la inclusión de indicadores que permitan conocer la medición exacta de resultados⁵⁸⁹. Respecto de esta última cuestión, apunta como uno de los principales problemas la falta de definición clara y ampliamente aceptada de la *discapacidad*. Aunque esta cuestión se está superando gradualmente, gracias a la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 1 establece quiénes son *personas con discapacidad*, y en su artículo 2 explica lo que se entiende por *discriminación por motivos de discapacidad*.

Un último apunte en relación con el desarrollo de indicadores y estadísticas, es la referencia expresa que hace el Comité al doloroso caso de las niñas y niños con discapacidad que quedan fuera del censo por el ocultamiento por parte de sus propias familias:

*Frecuentemente se requieren medidas suplementarias para reunir datos sobre los niños con discapacidad porque a menudo sus padres o las personas que los cuidan los ocultan*⁵⁹⁰.

Otro aspecto crucial y de preocupación para el Comité es la asignación presupuestaria para garantizar el disfrute de los derechos para las niñas y niños con discapacidad. El Comité manifiesta abiertamente su preocupación en la OG 9:

[...] muchos Estados Partes no solamente no asignan recursos suficientes, sino que a lo largo de los años han reducido el presupuesto dedicado a los niños. Esta

⁵⁸⁹ Véase, OG 9, párrafo 18.

⁵⁹⁰ OG 9, párrafo 19.

tendencia tiene muchas consecuencias graves, especialmente para los niños con discapacidad, que frecuentemente se encuentran muy abajo, o simplemente no se mencionan, en las listas de prioridades. Por ejemplo, si los Estados Partes no asignan fondos suficientes para garantizar la enseñanza de calidad, obligatoria y gratuita, para todos los niños, es improbable que asignen recursos para formar a maestros para los niños con discapacidad o para proporcionar el material didáctico y el transporte necesario para esos niños. Actualmente la descentralización y la privatización de los servicios son instrumentos de la reforma económica. Sin embargo, no se debe olvidar que en última instancia corresponde al Estado Parte la responsabilidad de supervisar que se asignen fondos suficientes a los niños con discapacidad, junto con estrictas orientaciones para la prestación de los servicios. Los recursos destinados a los niños con discapacidad deben ser suficientes – y consignados de tal forma que no sean utilizados para otros fines – para cubrir todas sus necesidades, en particular los programas creados para formar a profesionales que trabajan con niños con discapacidad, tales como maestros, fisioterapeutas, los encargados de formular políticas; campañas de educación; apoyo financiero para las familias; mantenimiento de ingresos; seguridad social; dispositivos de apoyo y servicios conexos. Además, también hay que garantizar la financiación para otros programas destinados a incluir a los niños con discapacidad en la enseñanza general, entre otras cosas, renovando las escuelas para hacerlas físicamente accesibles para los niños con discapacidad⁵⁹¹.

Este llamado de atención del Comité, invita a la reflexión en el sentido de que los Estados Partes no deberían continuar pretextando la *falta de recursos* (por citar uno de los argumentos más comunes) para justificar la falta de escuelas accesibles para las niñas y niños con discapacidad. Esto vulnera su derecho a la educación. Tal como lo ha señalado Ignacio Campoy Cervera, no se puede justificar la negación del derecho, en razones espurias, como la inviabilidad económica⁵⁹².

⁵⁹¹ OG 9, párrafo 20.

⁵⁹² Véase, CAMPOY CERVERA, Ignacio, “El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica”, Conferencia impartida como ponente invitado a la mesa redonda sobre *El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica*, organizada por la Asociación SOLCOM (Solidaridad Comunitaria de las Personas con Diversidad Funcional y la Inclusión Social), en colaboración con el Procurador del Común de Castilla y León, celebrada en León, el 15 de enero de 2015.

La OG, contiene en su Parte VIII, un capítulo dedicado a *Educación y Ocio*, que desarrolla los artículos 28, 29 y 31 de la CDN, desde la perspectiva de la discapacidad. En el presente estudio se revisarán los siguientes apartados: A (Educación de calidad), B (Autoestima y autosuficiencia)⁵⁹³, C (Educación en el sistema escolar) y D (Educación inclusiva).

Pues bien, los párrafos 62 y 63 se ocupan de la *Educación de calidad*. El párrafo 62 comienza por reconocer que *los niños y niñas con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación que todos los demás niños y que por lo tanto, deberán disfrutar ese derecho sin discriminación alguna*; reconocimiento que encuentra apoyo en la OG 1, previamente analizada. Particular atención merece una nota al pie de este apartado, que se apoya en otros ordenamientos internacionales –revisados en el capítulo 2 de este trabajo y que deben leerse en su conjunto–:

En este contexto el Comité quisiera referirse a la Declaración del Milenio (A/RES/55/2) y en particular el objetivo 2 de desarrollo del Milenio relacionado con el logro de la enseñanza primaria universal, según el cual los gobiernos están comprometidos a “velar por que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y que los niños y niñas tengan igualdad de acceso a todos los niveles de la enseñanza.” El Comité también quisiera hacer referencia a otros compromisos internacionales que hacen suya la idea de la educación inclusiva, entre otros, la Declaración de Salamanca sobre principios, políticas y práctica relativos a las necesidades especiales en materia de educación: acceso y calidad, Salamanca (España) [...] y el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes, aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal) [...].

Por lo tanto, se puede comprobar la construcción del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, a partir de la suma de ordenamientos –en este caso de *soft law*– que apuestan por la *educación inclusiva*. El siguiente párrafo, contempla las diversas formas de comunicación

⁵⁹³ Sobre esta cuestión, véanse, ROSALES VEGA, Cecilia *¿Qué hago con un niño con discapacidad? Aliéntalo, cit.; Íd., ¿Qué hago con un niño con discapacidad? Conócelo. Cómo es y cómo cuidarlo*, Pax México, México, 2015; LEVY, Janine, *El bebé con discapacidades, del acogimiento a la integración*, Paidós, Barcelona, 1993.

entre las niñas y niños con discapacidad, las cuales deben ser tomadas en cuenta para que la educación realmente sea efectiva:

63. Dado que los niños con discapacidad se diferencian mucho entre sí, los padres, los maestros y otros profesionales especializados tienen que ayudar a cada niño a desarrollar su forma y sus aptitudes de comunicación, lenguaje, interacción, orientación y solución de problemas que se ajusten mejor a las posibilidades de ese niño. Toda persona que fomente las capacidades, las aptitudes y el desarrollo del niño tiene que observar atentamente su progreso y escuchar con atención la comunicación verbal y emocional del niño para apoyar su educación y desarrollo de forma bien dirigida y apropiada al máximo.

Esto invita a la reflexión de que no basta con derribar las barreras físicas de las escuelas, hay que invitar y abrir los centros educativos de una manera incluyente y explícita, anunciando que habrá facilidades para las alumnas y alumnos con discapacidad, y que se contará con profesores que puedan apoyar a través de lengua de señas y con formatos en braille, a fin de superar las barreras de todo tipo y promover la toma de conciencia al respecto.

El apartado B, se centra en la *autoestima* y la *autosuficiencia*:

64. Es fundamental que la educación de un niño con discapacidad incluya la potenciación de su conciencia positiva de sí mismo, asegurando que el niño siente que es respetado por los demás como ser humano sin limitación alguna de su dignidad. El niño tiene que ser capaz de observar que los demás le respetan y reconocen sus derechos humanos y libertades. La inclusión del niño con discapacidad en los grupos de niños en el aula puede mostrarle que tiene una identidad reconocida y que pertenece a una comunidad de alumnos, pares y ciudadanos. Hay que reconocer más ampliamente y promover el apoyo de los pares para fomentar la autoestima de los niños con discapacidad. La educación también tiene que proporcionar al niño una experiencia potenciadora de control, logro y éxito en la máxima medida posible para el niño.

Dada la fundamental importancia de la autoestima en el crecimiento de las niñas y niños, las habilidades socioemocionales son tan importantes como las habilidades cognitivas; de aquí la relevancia de fortalecer la autoestima y la

autosuficiencia de las niñas y niños con discapacidad⁵⁹⁴. Cuando un niño o niña crece con una discapacidad, la autoestima debería verse reforzada por el entorno, y la capacidad de autodeterminarse habría de ser estimulada para compensar el hecho real de que, en ocasiones, dependerá de algunos apoyos externos para hacer lo que quiere hacer.

Desafortunadamente, con frecuencia, sucede lo contrario. Es difícil construir una autoestima sana si el ambiente en el que se desarrolla estigmatiza su diferencia. También se podría ver obstaculizada la independencia cuando se vive en un entorno sobreprotector. Como seres interdependientes, no debiera colocarnos en desventaja pedir apoyo cuando es necesario, y a su vez brindarlo cuando otro lo requiere. Pero no se puede perder de vista que la sobreprotección puede constituirse en la otra cara del abandono, en la medida en que niega las capacidades y derechos del otro. Si no somos conscientes de que sobreprotegemos al otro, tampoco seremos conscientes de que lo suplantamos en sus decisiones, y le negamos el derecho de asumir los propios riesgos y de crecer con ellos. En palabras de Alicia Molina, “[e]n la educación no existen recetas, tampoco para evitar sobreproteger, sin embargo hay una fórmula que ha probado ser de mucha utilidad a padres y maestros: función adquirida, función ejercida sin ayuda, con el consiguiente goce de la dificultad vencida⁵⁹⁵”.

En cuanto al apartado C sobre *Educación en el sistema escolar*, habría que decir que se encuentra íntimamente conectado con la OG 7 (*Realización de los derechos del niño en la primera infancia*) del Comité de los Derechos de los Niños, antes analizada. Este señalamiento del Comité refuerza lo establecido en la CDN, y en las OG’s previas:

⁵⁹⁴ “Diversas investigaciones demuestran que desarrollar habilidades socioemocionales es fundamental para tener éxito en la vida. En muchos casos, mejoran las posibilidades de salir de la pobreza ya que permiten obtener un mejor trabajo, mantenerlo y rendir mejor en él. Las habilidades socioemocionales sirven para tener relaciones más saludables con la familia, con la sociedad y con la comunidad” comenta Inés Kudo, especialista en educación del Banco Mundial”. El artículo concluye señalando que la “importancia de incluir las habilidades socioemocionales en la agenda de educación se puede resumir en una frase de Aristóteles: ‘Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto’”. CASMA, Julio César, “Las emociones valen tanto como los conocimientos”, en *El País*, Sección Internacional, 14 de junio de 2015.

⁵⁹⁵ MOLINA, Alicia, “Todos significa todos. Inclusión de niños con discapacidad en actividades de arte y cultura”, en *Alas y Raíces*, CONACULTA, México, 2010, pp. 25 y 26.

65. *La educación en la primera infancia tiene importancia especial para los niños con discapacidad, ya que con frecuencia su discapacidad y sus necesidades especiales se reconocen por primera vez en esas instituciones. La intervención precoz es de máxima importancia para ayudar a los niños a desarrollar todas sus posibilidades. Si se determina que un niño tienen una discapacidad o un retraso en el desarrollo a una etapa temprana, el niño tiene muchas más oportunidades de beneficiarse de la educación en la primera infancia, que debe estar dirigida a responder a sus necesidades personales. La educación en la primera infancia ofrecida por el Estado, la comunidad, o las instituciones de la sociedad civil, puede proporcionar una gran asistencia al bienestar y el desarrollo de todos los niños con discapacidad (véase la Observación general del Comité n° 7 (2005) sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia). La educación primaria, incluida la escuela primaria y, en muchos Estados Partes, también la secundaria, debe ofrecerse a los niños con discapacidad gratuitamente. Todas las escuelas deberían no tener barreras de comunicación ni tampoco barreras físicas que impidan el acceso de los niños con movilidad reducida. También la enseñanza superior, accesible sobre la base de la capacidad, tiene que ser accesible a los adolescentes que reúnen los requisitos necesarios y que tienen una discapacidad. Para ejercer plenamente su derecho a la educación, muchos niños necesitan asistencia personal, en particular, maestros formados en la metodología y las técnicas, incluidos los lenguajes apropiados, y otras formas de comunicación, para enseñar a los niños con una gran variedad de aptitudes, capaces de utilizar estrategias docentes centradas en el niño e individualizadas, materiales docentes apropiados y accesibles, equipos y aparatos de ayuda, que los Estados Partes deberían proporcionar hasta el máximo de los recursos disponibles.*

Como se desprende del párrafo anterior, la *accesibilidad* es una condición indispensable para lograr cumplir con el objetivo de la educación para todas y todos los niños con discapacidad. Por su trascendencia, esta condición quedó incluida en las cuatro “A’s” de la educación, propuestas por la Relatora Especial, Katarina Tomasevski. Igualmente importante resulta la asignación presupuestaria destinada a conseguir esta *accesibilidad física*, así como la preparación del personal educativo, de los materiales y condiciones indispensables como las actitudes, para poder hablar de *escuelas inclusivas*.

La *Educación inclusiva* es precisamente el objeto –y objetivo último– del apartado D. El párrafo 66 comienza señalando que *la educación inclusiva deber ser el objetivo de la educación de los niños con discapacidad*; aunque ciertamente, también debe ser el objetivo respecto de todas las niñas y niños, independientemente de sus necesidades educativas especiales. Más adelante, el texto señala:

*La forma y los procedimientos de inclusión se verán determinados por las necesidades educacionales individuales del niño, ya que la educación de algunos niños con discapacidad requiere un tipo de apoyo del que no se dispone fácilmente en el sistema docente general. **El Comité toma nota del compromiso explícito con el objetivo de la educación inclusiva contenido en el proyecto de convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y la obligación de los Estados de garantizar que las personas, incluidos los niños, con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación general por motivos de discapacidad y que reciban el apoyo necesario dentro del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva***⁵⁹⁶. *Alienta a los Estados Partes que todavía no hayan iniciado un programa para la inclusión a que introduzcan las medidas necesarias para lograr ese objetivo. Sin embargo, el Comité destaca que el grado de inclusión dentro del sistema de educación general puede variar. En circunstancias en que no sea factible una educación plenamente inclusiva en el futuro inmediato deben mantenerse opciones continuas de servicios y programas.*

Particularmente relevante será el párrafo citado a continuación, ya que brinda una definición de *educación inclusiva* y establece las características que la conforman, señalando que debería contemplarse para todas y todos los alumnos:

67. El movimiento en pro de la educación inclusiva ha recibido mucho apoyo en los últimos años. No obstante, el término “inclusivo” puede tener significados diferentes. Básicamente, la educación inclusiva es un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos. Este objetivo se puede lograr por diversos medios

⁵⁹⁶ El énfasis es propio.

organizativos que respeten la diversidad de los niños. La inclusión puede ir desde la colocación a tiempo completo de todos los alumnos con discapacidad en un aula general o la colocación en una clase general con diversos grados de inclusión, en particular una determinada parte de educación especial. Es importante comprender que la inclusión no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades. Es fundamental la estrecha cooperación entre los educadores especiales y los de enseñanza general. Es preciso volver a evaluar y desarrollar los programas escolares para atender las necesidades de los niños sin y con discapacidad. Para poner en práctica plenamente la idea de la educación inclusiva, es necesario lograr la modificación de los programas de formación para maestros y otro tipo de personal involucrado en el sistema educativo.

Esta definición reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, reiterando que *la educación inclusiva no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades*, sino que la escuela deberá adaptarse y hacer los ajustes necesarios para responder y acoger a las personas con discapacidad. Se reconoce como un elemento positivo la cooperación entre todas y todos los educadores, a fin de brindar la educación adecuada a cada alumna y alumno, compartiendo los profesores y profesoras de manera conjunta la responsabilidad respecto de dicha educación, y sustituyendo con ello la tradicional “delegación de responsabilidad del alumno con discapacidad en el maestro especialista”. Se enfatiza, igualmente, la preparación que deben obtener los estudiantes de magisterio, educación, psicología y áreas afines, para estar en condiciones de garantizar la *inclusión educativa*.

3. Tercera Parte. El derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El ordenamiento vinculante internacional expresamente destinado a la protección de las personas con discapacidad, es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, CDPD). Este instrumento consagra el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, en su artículo 24, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. La *educación inclusiva*, a partir de este ordenamiento de *hard law*, se consolida definitivamente como derecho y como elemento fundamental para la protección de los todos los niños y niñas.

Como respecto de la CDN, el Comité encargado de vigilar la aplicación de la CDPD, ha tenido un papel destacado en la construcción y consolidación del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad; sobre todo a través de sus observaciones a los informes de los Estados Partes, en las que puede apreciarse un apoyo cada vez mayor a la *educación inclusiva*. En este sentido, el Comité de la CDPD representa un motor de impulso fundamental para avanzar hacia la *educación inclusiva* de la infancia con discapacidad.

Adicionalmente, el Comité se encuentra en el proceso de adopción de una Observación General destinada a aclarar las dudas e imprecisiones en relación con el derecho a la educación. Los distintos actores participantes en el proceso de elaboración de dicha OG, han brindado valiosas aportaciones para la formulación de la que sin duda será una herramienta interpretativa fundamental sobre el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad.

3.1. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD): datos generales.

En 2001 se hizo evidente que, a pesar de los diversos esfuerzos realizados por el sistema de NNUU para mejorar la situación de las personas con discapacidad, éstos no resultaban suficientes para garantizar a estas personas el disfrute efectivo, y en condiciones de igualdad, de sus derechos humanos. A raíz de una recomendación realizada por los Estados en *la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de*

Intolerancia, celebrada en Durban, Sudáfrica, del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001, la Asamblea General estableció en su Resolución 56/168, un comité especial para que examinase propuestas relativas a una convención temática para promover los derechos de las personas con discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se negoció en un período relativamente corto, entre 2002 y 2006⁵⁹⁷. Las negociaciones se caracterizaron por la participación activa de las personas con discapacidad y sus organizaciones representativas, con lo que la implicación de los titulares de los derechos y sus redes de apoyo en el proceso de redacción, tuvo un nivel notable nunca antes alcanzado⁵⁹⁸.

El 13 de diciembre de 2006⁵⁹⁹, la Asamblea General de NNUU aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁶⁰⁰. La Convención y su Protocolo Facultativo entraron en vigor el 3 de mayo de 2008⁶⁰¹.

Como señala Agustina Palacios, “este nuevo instrumento supone importantes consecuencias para las personas con discapacidad, contando entre las principales, la ‘visibilidad’ de este colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, la asunción indubitada del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una

⁵⁹⁷ “En Diciembre de 2001, se realizó una propuesta del Gobierno de México en la Asamblea General para establecer un comité especial que examine las propuestas relativas a una convención internacional, amplia e integral, que fomente y proteja los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad”. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (UN-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Unión Interparlamentaria (UIP), “Discapacidad. De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, *cit.*, p.11.

⁵⁹⁸ Véase, A/HRC/28/58, de 2 de febrero de 2015, párrafo 8.

⁵⁹⁹ En palabras de A. Palacios, “[d]esde el movimiento de personas con discapacidad, hacía tiempo que se venía insistiendo en la necesidad de contar con un documento vinculante”. PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, *cit.*, p. 238.

⁶⁰⁰ No serán análisis del presente estudio, los antecedentes, los trabajos preparatorios, el contenido íntegro, ni los propósitos de la Convención; sino que únicamente se atenderá a las cuestiones vinculadas con el objeto de estudio del presente trabajo, con especial énfasis en los retos y obstáculos a los que todavía debe hacer frente la *educación inclusiva*, para consolidarse como una práctica efectiva.

⁶⁰¹ Véase, A/HRC/28/58, de 2 de febrero de 2015, párrafo 8.

herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas”⁶⁰².

Destaca la fórmula adoptada por la Convención, de tipo *mixta o integral*. “Un Tratado que aborda la protección contra la discriminación, pero que, asimismo, provee herramientas a fin de que el goce y el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad no se quede solo sobre el papel, y resulte aplicable en cada derecho o área particular. De este modo, el Tratado contiene una serie de derechos sustantivos, como el derecho a la educación (entre otros), pero dichos derechos son abordados desde la perspectiva y desde la fórmula de la no discriminación, utilizando las herramientas del derecho antidiscriminatorio. El objeto, en principio, no fue crear nuevos derechos, sino asegurar el uso del principio de no discriminación en cada uno de los derechos, para que puedan ser ejercidos en igualdad de oportunidades por las personas con discapacidad. Para ello, se debió identificar a la hora de regular cada derecho, cuáles eran las necesidades extras que debían garantizarse, para lograr adaptar dichos derechos al contexto específico de la discapacidad”⁶⁰³.

La CDPD se compone de un Preámbulo y cincuenta artículos. En el primer artículo se exponen los propósitos del ordenamiento y se define a las personas con discapacidad. En el segundo artículo, se incluyen definiciones de algunos términos como comunicación, lenguaje, discriminación por motivo de discapacidad, ajustes razonables y diseño universal⁶⁰⁴. La Convención contempla principios transversales, entre los que se encuentran los señalados en el artículo 3. El artículo 4, por su parte, establece ciertas obligaciones generales a las cuales se comprometen los Estados. El artículo 5, aborda de forma transversal la igualdad y la no discriminación.

El artículo 6 está dirigido a las mujeres con discapacidad, y el 7, al tratamiento específico de las niñas y niños. Por tanto, la protección de las mujeres

⁶⁰² PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 236.

⁶⁰³ *Ibid.*, p. 269.

⁶⁰⁴ Estos preceptos ya han sido analizados a lo largo del presente trabajo de investigación.

y la infancia se hace tanto mediante un artículo específico, como de forma transversal a lo largo de toda la CDPD.

En los artículos 9 a 30 se abordan –desde la perspectiva de la igualdad y la no discriminación–, distintos derechos, entre los que se encuentran el derecho a la educación (artículo 24). El artículo 31, contempla la recolección de datos y estadísticas para fines de investigación; y el artículo 32, prevé la cooperación internacional como medida de apoyo para cumplir las obligaciones internacionales, especialmente por parte de los países en desarrollo. Por primera vez, la Convención pasa de hacer hincapié en la creación de programas especializados para las personas con discapacidad, como los programas de rehabilitación, a requerir que todos los programas de desarrollo, incluidos los que reciben apoyo mediante la cooperación internacional, incluyan y sean accesibles a las personas con discapacidad. Como se estableció en el capítulo 2, es esencial que los principales programas de desarrollo incluyan a las personas con discapacidad. De hecho, los ODM destinados a alcanzar el derecho a la enseñanza primaria gratuita y universal para todas y todos los niños, no han podido hacerse realidad, en parte, porque el 98% de los niños y niñas con discapacidad de los países en desarrollo, no asisten a la escuela⁶⁰⁵.

Los artículos 33 a 40 se refieren a los asuntos relacionados con la aplicación y supervisión de la Convención, con el Comité Especial y la presentación de informes por los Estados Partes.

Finalmente, los artículos 41 al 50, atienden asuntos de trámites y forma, como los relativos al depósito, el consentimiento, las organizaciones regionales de integración, la entrada en vigor de la Convención, la firma, la ratificación, las reservas, las enmiendas, la denuncia y el formato.

⁶⁰⁵ Véase, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (UN-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Unión Interparlamentaria (UIP), “Discapacidad. De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, *cit.*, p. 8.

3.2. Los principios generales de la CDPD.

Éstos se encuentran contenidos en el artículo 3, y son precisamente aquellos que rigen la aplicación de las normas relativas a las niñas y niños con discapacidad. Aunque su análisis exhaustivo rebasa el objeto del presente trabajo, se dejarán esbozados y se ejemplificarán algunos de ellos en el contexto escolar. Los 8 incisos que contienen los principios son los siguientes:

3.2.1. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas⁶⁰⁶.

Rafael de Asís Roig ha señalado que “es necesario estudiar la discapacidad dentro del discurso de los derechos humanos, partiendo de su principal referente, que no es otro que la idea de dignidad humana”⁶⁰⁷.

Por su parte, Rafael de Lorenzo recuerda que la dignidad, se encuentra en el origen de la discapacidad, al señalar:

⁶⁰⁶ El Preámbulo de la Convención contiene diversos señalamientos a este principio:

a) *Recordando los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,*

[...] h) *Reconociendo también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano,*

[...] m) *Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza,*

n) *Reconociendo la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones,*

o) *Considerando que las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afecten directamente.*

⁶⁰⁷ ASÍS ROIG, Rafael, “La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, educación, Derecho y poder”, en *Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Ignacio Campoy Cervera (coord.), Colección Debates del Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, No°. 2, Dykynson, 2004, p. 63.

“Esta perspectiva, que enfatiza la autodeterminación, la integración, la igualdad de trato, y la valoración de la diversidad, implica situar la dignidad en el corazón mismo de los debates relevantes en relación con la discapacidad”⁶⁰⁸.

Asimismo, Palacios y Romañach, al revisar el concepto de *dignidad* a la luz de la Convención señalan que:

“Merece destacar que el primer principio al que se alude en la Convención es al de dignidad intrínseca o inherente de la persona, relacionándolo íntimamente con otro valor, que podríamos decir es parte del primero, como el de la autonomía. Dentro de este último se incluye la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas”.

Y continúan explicando que:

[...] ello da respuesta a una de las principales reivindicaciones de las personas con diversidad funcional, que consiste en la posibilidad de formar parte de la toma de decisiones relativas a sus propias vidas, dejando de ser consideradas como meros pacientes, o de estar sometidas a políticas paternalistas en las que se las (sic) intenta suplir y apartar de la toma de decisiones en aquellas cuestiones que les incumben. Esta reivindicación de las personas con discapacidad –que, como se ha mencionado oportunamente, tuvo asimismo origen en el Movimiento de Vida Independiente– es el participar y ser artífices en lo que respecta a las decisiones que les atañen. El lema “Nothing about us without us” –Nada sobre nosotros sin nosotros– que surgió con el modelo de vida independiente resume de manera efectiva esta postura”⁶⁰⁹.

Más adelante al revisar el artículo 24, se encontrará la mención a la dignidad, “en donde se entiende que se vuelve a hablar de nuevo de dignidad intrínseca, ya que se menciona como valor paralelo o complementario a los derechos”⁶¹⁰.

Ilustrando este principio con un ejemplo aplicado al ámbito concreto de la educación, se presenta el caso de un niño que usa silla de ruedas y al que le gusta bailar. ¿Por qué no puede formar parte del grupo de danza de la escuela

⁶⁰⁸ DE LORENZO GARCÍA, Rafael, “Propuestas sobre el futuro de las personas con discapacidad en el mundo”, en *Los derechos con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, cit., pp. 205-222.

⁶⁰⁹ PALACIOS, Agustina y ROMANACH, Javier, cit., pp. 146 y 147.

⁶¹⁰ *Ibid.*, p. 149.

regular? ¿Por qué se limita su libertad si desea practicar “danza”? No se le puede negar el derecho a tomar sus propias decisiones en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros únicamente a causa de su discapacidad. ¿Acaso, no se estaría atentando contra su libertad de decidir?

3.2.2. La no discriminación⁶¹¹.

Sobre este principio, el artículo 2 de la CDPD señaló que, a los fines de la Convención:

[...] Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables [...].”

La Convención, entonces, ha adoptado un enfoque amplio en cuanto al marco protector del derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades. En palabras de A. Palacios:

“[...] el marco protector de la Convención en cuanto a la no discriminación no se restringe a las personas con discapacidad, sino que, como se ha mencionado, al poner el acento sobre el fenómeno de la discriminación se abre la protección a personas que, sin tener ellas mismas una discapacidad, sufren la discriminación por dicho motivo”⁶¹².

Tal es el caso de aquellos supuestos en los que se discrimina “sobre la base de”, o “por motivo” de la discapacidad, o en otros términos “discapacidad percibida” o “imputada”, que se produce cuando las personas, sin tener una

⁶¹¹ El Preámbulo de la Convención recogió este principio en el siguiente párrafo:

[...] c) Reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación.

⁶¹² PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., pp. 314-330.

discapacidad en la realidad, son percibidas por la sociedad como si la tuvieran (percepciones subjetivas), enfrentando actitudes discriminatorias⁶¹³.

Un ejemplo de *discriminación sobre la base de la discapacidad* en el ámbito escolar podría ser el de una niña o niño, con una deformidad en el rostro, que si bien en principio no le genera discapacidad alguna, pudiera llegar a ser percibida por las personas que la rodean como una persona con discapacidad, y en consecuencia, negarle el acceso a la escuela regular, debido a los prejuicios y actitudes negativas del personal del centro⁶¹⁴.

⁶¹³ *Ibid.*, pp. 325-346.

⁶¹⁴ Un ejemplo real relacionado con el ámbito educativo y derivado de los prejuicios, se encuentra en un reciente incidente sucedido a raíz de la presentación de un recurso legal, presentado ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en México. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos interpuso la acción de inconstitucionalidad 86/2009, por la que se intentaba modificar la Ley de Salud Pública del Estado de Baja California de 2009, que le negaba el acceso a guarderías regulares a los niños con “discapacidad dependiente”. En la discusión en el Pleno del máximo órgano jurisdiccional del país, se escucharon reflexiones de dos ministros que claramente defienden el modelo médico de la discapacidad y que por lo tanto, están a favor de la exclusión de la educación regular de las niñas y niños con discapacidad. En primer lugar, el Ministro José Fernando Franco González-Salas, se negaba a la modificación de la Ley, entre otros argumentos, por el siguiente: “[las guarderías especiales] tienen que tener una ubicación especial y separada, porque también está demostrado que a los demás niños que pueden estar en la guardería, les puede afectar el tener el contacto con este tipo de menores, [con discapacidad dependiente], que lógicamente nos presentan a todos un impacto muy fuerte, cuando los vemos y vemos sus condiciones. [...] En ocasiones, el contacto con ciertas escenas, que son muy fuertes pueden perjudicarlos y esto está documentado. Por estas razones no estoy de acuerdo con el sentido del proyecto, porque estimo que tenemos que verlo como un modelo y tipo de guardería, lo cual no quiere decir que eso exima de la obligación al Estado Mexicano, y en todos sus órdenes de gobierno y en la medida que les corresponde a establecer centros especializados que se dediquen, precisamente, a atender de la mejor manera a este tipo de menores que lo requieran”. En sentido similar se pronunció la Ministra Margarita Beatriz Luna Ramos al señalar: “[...] A mí me surge exactamente la misma situación que mencionaba el señor Ministro Franco. Lo que sucede es que aquí lo que se está regulando es un Centro de desarrollo infantil que está referido a niños que no tienen ese tipo de problemas, es decir, a todos los niños que gozan, podríamos decir, de ningún problema de discapacidad; y aun cuando hubiera alguno, sí puede recibirse a los no dependientes [...]”. En versión taquigráfica de la sesión pública del pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, celebrada el jueves 5 de febrero de 2015. Tras esta discusión del Pleno, hubo una ola de críticas por parte de la sociedad civil, principalmente contra los argumentos del Ministro Franco y éste ofreció una disculpa pública que se publicó en diversos diarios de circulación nacional.

3.2.3. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad⁶¹⁵.

Paralelamente al reconocimiento de derechos, es indispensable que las personas con discapacidad tengan una participación plena y efectiva en la sociedad; de lo contrario, no podrían ejercerlos. Este principio cobra relevancia porque su aplicación se articula con otros ya señalados, como el de igualdad y no discriminación, accesibilidad en el ejercicio de los derechos, y libertad para tomar las propias decisiones, los cuales en su conjunto, promueven y permiten la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad⁶¹⁶.

Al desarrollar el principio de progresividad de los derechos, en relación con las personas con discapacidad, el CDESC, ha establecido lo siguiente:

⁶¹⁵ “La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad constituye tanto un principio, señalado además en el Preámbulo, como un derecho plasmado en la Convención en su artículo 3 y 19 respectivamente, en este último supuesto bajo la forma del derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, cuyo fin último es que las personas con discapacidad, que por diversas causas o barreras han sido discriminadas y excluidas de la comunidad sean parte de la misma”. Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que involucren Derechos de Personas con Discapacidad*, 2ª edición, México, 2014, p. 42.

El Preámbulo de la CDPD hace referencia a este principio en los siguientes párrafos:

[...] e) *Reconociendo 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,*

[...] y) *Convencidos de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados.*

Por su parte, el artículo 19 (*Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad*), dispone:

Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:

a) *Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico;*

b) *Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliar, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sean necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta;*

c) *Las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades.*

⁶¹⁶ Véase, Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que involucren Derechos de Personas con Discapacidad*, cit., p. 82.

La obligación de los Estados Partes en el Pacto de promover la realización progresiva de los derechos correspondientes en toda la medida que lo permitan sus recursos disponibles exige claramente de los gobiernos que hagan mucho más que abstenerse sencillamente de adoptar medidas que pudieran tener repercusiones negativas para las personas con discapacidad. En el caso de un grupo tan vulnerable y desfavorecido, la obligación consiste en adoptar medidas positivas para reducir las desventajas estructurales y para dar el trato preferente apropiado a las personas con discapacidad, a fin de conseguir los objetivos de la plena participación e igualdad dentro de la sociedad para todas ellas. Esto significa en la casi totalidad de los casos que se necesitarán recursos adicionales para esa finalidad, y que se requerirá la adopción de una extensa gama de medidas elaboradas especialmente⁶¹⁷.

Un ejemplo que puede contarse para el caso concreto bajo estudio, sería el supuesto de que un niño o una niña con discapacidad auditiva, pudiera acudir a la escuela regular, otorgándole el apoyo de un intérprete certificado de Lengua de Señas, lectura labial, o formatos digitales, con el fin de que su derecho a la educación se lograra cumplir.

3.2.4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.

Este principio implica la toma de conciencia y comprensión acerca de una cultura de la discapacidad, lo que deriva a su vez en el reconocimiento de:

- i. La existencia de las personas con discapacidad y el respeto a su dignidad,
- ii. La presencia de barreras en el entorno, que son las que provocan la discapacidad en su interacción con las diversas discapacidades de las personas,
- iii. La necesidad de llevar a cabo medidas para eliminar las barreras producidas por el entorno, las actitudes o la cultura, asumiendo que es la sociedad quien tiene que adaptarse a las necesidades particulares de las personas con discapacidad,

⁶¹⁷ OG 5, párrafo 9. Documento E/C.12/1994/13 (1994).

- iv. La titularidad de derechos y el respeto a los mismos por parte de las personas con discapacidad,
- v. La eliminación de concepciones negativas acerca de las personas con discapacidad, provocadas por estigmas y prejuicios,
- vi. La existencia de diversos tipos de discapacidad, así como la gran variedad de casos dentro de cada tipo de discapacidad y sus necesidades particulares⁶¹⁸.

La OG 5 del CDESC sobre *Personas con Discapacidad*, en el párrafo 11, al referirse a la obligación estatal compartida con las y los particulares, de incluir a las personas con discapacidad en todas las actividades de la vida en la comunidad, dispone que las medidas legislativas no son el único medio para lograrlo, pues la toma de conciencia cobra un papel importante al respecto, estableciendo que se deben adoptar medidas para hacer que *la sociedad tome mayor conciencia de las personas con discapacidad, sus derechos, sus necesidades, sus posibilidades y su contribución*⁶¹⁹. La escuela es el espacio ideal, para lograr una toma de conciencia distinta, que desde la infancia trabaje en fomentar la diversidad, vivirla y valorarla.

⁶¹⁸ Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que involucren Derechos de Personas con Discapacidad*, cit., p. 84.

⁶¹⁹ A la letra, la OG establece en su párrafo 11: *En vista de que los gobiernos de todo el mundo se orientan cada vez más hacia políticas basadas en los mercados, procede subrayar en dicho contexto algunos aspectos de las obligaciones de los Estados Partes. Uno de ellos es la necesidad de conseguir que no solamente los sectores públicos, sino también los privados, se mantengan dentro de límites apropiados, acatando la obligación de velar por el trato equitativo de las personas con discapacidad. En un contexto en el que las disposiciones adoptadas para la prestación de servicios públicos revisten cada vez más frecuentemente carácter privado y en el que el mercado libre adquiere una preeminencia cada vez mayor, es esencial que el empleador privado, el proveedor de artículos y servicios privado, y otras entidades no públicas queden sometidos a las mismas normas de no discriminación e igualdad en relación con las personas con discapacidad. En circunstancias en que dicha protección no se extiende a otras esferas que no sean la esfera pública, la capacidad de las personas con discapacidad para participar en la gama principal de actividades comunitarias y para realizar todas sus posibilidades como miembros activos de la sociedad quedará limitada gravemente y a menudo arbitrariamente. Esto no quiere decir que las medidas legislativas sean siempre la forma más eficaz de luchar contra la discriminación en la esfera privada.*

Por ejemplo, las *Normas Uniformes* destacan particularmente que los Estados deben adoptar medidas para hacer que la sociedad tome mayor conciencia de las personas con discapacidad, sus derechos, sus necesidades, sus posibilidades y su contribución. Véase, Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que involucren Derechos de Personas con Discapacidad*, cit., pp. 84 y 85.

En ese sentido, el citado principio se relaciona estrechamente con el relativo a la participación e inclusión plenas y efectivas de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida en sociedad; toda vez que para lograrlo, deben eliminarse cualquier tipo de visiones negativas de la discapacidad, y asumir, en su lugar, una visión positiva y abierta de la cuestión, y de las personas con discapacidad como titulares de derechos⁶²⁰.

Un ejemplo que podría adecuarse al caso concreto, sería fomentar la contratación de maestras y maestros con discapacidad, dentro de los planteles escolares regulares, eliminando todo tipo de barreras para conseguir su verdadera inclusión.

3.2.5. La igualdad de oportunidades⁶²¹.

Históricamente las personas con discapacidad, han sido discriminadas en el goce y ejercicio de sus derechos, debido, en gran medida, a los prejuicios y estigmas que los han acompañado siempre, lo cual los coloca en desventaja para poder ejercer sus derechos en un plano de igualdad, frente al resto de la sociedad que no tiene discapacidad.

Por esta razón se necesita partir desde “[...] una igualdad integradora de la diferencia”⁶²², para proceder a una nivelación de las oportunidades de las cuales gozan las personas para su plena inserción social⁶²³.

⁶²⁰ *Ibíd*, p. 84.

⁶²¹ El Preámbulo de la Convención recoge este principio señalando:

[...] f) Reconociendo la importancia que revisten los principios y las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, [...]

[...] k) Observando con preocupación que, pese a estos diversos instrumentos y actividades, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las parte del mundo.

⁶²² PALACIOS, Agustina, “El derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y la obligación de realizar ajustes razonables”, en *Los Derechos de las Personas con Discapacidad: Perspectivas Sociales, Políticas, Jurídicas y Filosóficas*, cit., pp. 192 y 193.

⁶²³ Véase, Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que involucren Derechos de Personas con Discapacidad*, cit., p. 58.

Un ejemplo de aplicación concreta de la igualdad de oportunidades en el ámbito escolar, se presenta ante la aplicación de las llamadas pruebas de nivel; por ejemplo, la prueba ENLACE⁶²⁴ que se aplica en México, con el fin de obtener información comparable sobre los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados. En cierta ocasión para que las niñas y niños con discapacidad pudieran presentar estas pruebas, algunos profesores tuvieron que realizar ajustes razonables, mediante un lenguaje fácil en las lecturas de los textos, o un formato audible, por citar algunos ejemplos, permitiendo así a los alumnos con discapacidad presentar las pruebas en igualdad de condiciones que sus compañeros para ser evaluados igual que el resto⁶²⁵.

3.2.6. La accesibilidad⁶²⁶.

⁶²⁴ ENLACE significa la *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Es una prueba del sistema educativo nacional mexicano, que se aplica en planteles públicos y privados de educación básica y media superior, a través de la Secretaría de Educación Pública. Véase, http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/ (fecha de consulta: 15 de agosto de 2015). A partir de 2015, la prueba ENLACE en la educación media superior fue sustituida por la prueba del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA).

⁶²⁵ Información brindada en entrevista telefónica, por el Centro de Apoyo Psicopedagógico de Aragón (CAPA). Véase, <http://www.centrocapa.com.mx/> (fecha de consulta: junio de 2015).

⁶²⁶ También el *principio de accesibilidad* se encuentra reconocido en el Preámbulo de la Convención:

[...] v) Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales [...].

Además, el artículo 9 (*Accesibilidad*) lo reconoce como un derecho de la siguiente forma:

1. *A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:*

a) *Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;*

b) *Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.*

2. *Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:*

a) *Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;*

b) *Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;*

Este principio y derecho contemplado en la CDPD es de suma importancia porque se le pueden atribuir tres proyecciones distintas:

- La accesibilidad como una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos.
- La accesibilidad como contenido específico del derecho a no ser discriminado, que da pauta a la efectiva realización de la igualdad de oportunidades, y
- La accesibilidad como derecho independiente (artículo 9 citado), que da pauta para que también sea considerada como un medio para la prevención de la discapacidad, pues a través de ella se puede evitar el surgimiento de barreras en cualquier entorno que al interactuar con las distintas deficiencias, provocan una discapacidad en las personas, impidiendo su participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad⁶²⁷.

Este principio-derecho, que se encuentra muy claramente definido en el artículo 9 de la propia Convención –como se ha podido comprobar en el ejemplo reseñado en el principio anterior de la prueba ENLACE–, compensa una situación de desventaja, ayudando a que desaparezcan las barreras que motivan la discriminación de las personas con discapacidad. Con esto se logra una efectiva igualdad material –igualdad de oportunidades–, con lo cual se propicia una inclusión plena y efectiva en el ámbito educativo⁶²⁸.

c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;

d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;

e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;

f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;

g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;

h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo.

⁶²⁷ Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que involucren Derechos de Personas con Discapacidad*, cit., p. 37.

⁶²⁸ La OG 5 del CDESC sobre *Las personas con discapacidad*, establece al respecto en su párrafo 5 que: [...] *en la medida en que se requiera un tratamiento especial, los Estados Partes han de adoptar medidas apropiadas, en toda la medida que se lo permitan los recursos disponibles, para*

Otro ejemplo concreto de discriminación por motivos de discapacidad, en el contexto de la educación, sería negar el acceso a cualquier niña o niño en una escuela regular, porque tenga una discapacidad física, argumentando, por ejemplo, que la escuela no cuenta con la infraestructura necesaria, ni la capacitación adecuada del equipo de profesores, lo que atentaría contra la dignidad del niño y su familia. Ante una situación similar, lo que tendría que hacer el centro es realizar los ajustes razonables y no presentar excusas –como la falta de presupuesto– para rechazar a los alumnos y alumnas con discapacidad⁶²⁹.

Llegados a este punto, abrimos un paréntesis para explicar y distinguir el concepto de “ajuste razonable” contemplado en el artículo 2º de la Convención⁶³⁰, del concepto de “accesibilidad”.

Por “ajustes razonables” se entenderán *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*. Asimismo, incluyó la denegación de ajustes razonables como una causa de discriminación por motivos de discapacidad⁶³¹.

lograr que dichas personas procuren superar los inconvenientes, en términos del disfrute de los derechos especificados en el Pacto, derivados de su discapacidad [...].

⁶²⁹ Como se podrá ver en el apartado destinado al Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el mismo ha señalado en sus Observaciones finales a los informes que le presentan los Estados Partes, que no pueden invocar la cláusula sobre *realización progresiva* (artículo 4.2 de la CDPD) para evadir su deber de proveer ajustes razonables en el área de la educación. Véase, PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, cit.*, pp. 246-247.

⁶³⁰ *Artículo 2. Definiciones. A los fines de la presente Convención [...] Por “ajustes razonables” se entenderán 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 [...].*

⁶³¹ *Artículo 2. Definiciones. A los fines de la presente Convención: [...] Por: “discriminación por motivos de discapacidad” se entiende cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables.*

Para delimitar estos conceptos, lo primero sería señalar que el *ajuste razonable* resulta aplicable respecto de un caso particular y su provisión está condicionada a no ser una carga desproporcionada o indebida. En cambio, las *medidas de accesibilidad*, como ya se señaló, son generales y se dirigen a transformar el entorno físico, el transporte, los medios de comunicación y de información, etc., para lograr que las propias personas con discapacidad puedan acceder a ellos autónomamente⁶³². Sin embargo, como ha señalado el propio Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, podría suceder que un *ajuste razonable* funcione como medio para garantizar la *accesibilidad* en un caso particular, donde la accesibilidad no está garantizada⁶³³. Pérez Bello señala como ejemplo, el caso de una rampa desmontable en una escuela. Esto no quiere decir, de ningún modo, que los *ajustes razonables* se limiten a cuestiones relacionadas con la *accesibilidad*. Pueden tener tantos objetos como casos y necesidades particulares se presenten. Así, pueden consistir en la modificación parcial de un plan de estudios, de un esquema de horario general, de la provisión de mayor tiempo para realizar un examen, etc., siempre en casos particulares. Lo que sí puede señalarse es que la práctica de *ajustes razonables* como medio para garantizar la *accesibilidad* en casos particulares, puede nutrir la reflexión para el diseño de medidas generales de *accesibilidad*⁶³⁴.

Ahora, como aquí se habló de diseño, se debe aclarar que por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación, ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten⁶³⁵. Al interior del ámbito escolar se le denomina “Diseño Universal de Aprendizaje”⁶³⁶.

⁶³² PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas*, cit., p. 245.

⁶³³ Véase, la OG 2 del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre el Artículo 9 (*Accesibilidad*), párrafo 25.

⁶³⁴ Véase, PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, cit., pp. 245 y 246.

⁶³⁵ Véase, el artículo 2 de la CDPD.

⁶³⁶ Véase, *Universal Design for Learning. Guidelines* - version 1. Wakefield: MA Author <http://udlguidelines.wordpress.com> (*Guía para el diseño universal del aprendizaje*) disponible en:

3.2.7. La igualdad entre el hombre y la mujer.

La interdependencia e indivisibilidad entre los derechos, quedó reflejada en este principio, al recoger la igualdad de derechos entre hombres y mujeres⁶³⁷. No se debe perder de vista que otro gran movimiento que ha luchado y sigue luchando por la igualdad de derechos, es el del movimiento feminista, ya que las mujeres y niñas constituyen también un *sector en condiciones de vulnerabilidad*, que con frecuencia padece transgresiones a sus derechos. Un documento pionero para la protección de sus derechos fue *La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*⁶³⁸, complementada, para el caso que nos ocupa, por la *Recomendación nº 18 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer sobre Mujeres Discapacitadas*⁶³⁹. Esta Recomendación partió del reconocimiento de la doble discriminación que viven muchas mujeres, e instó a los Estados a adoptar medidas especiales para garantizarles la igualdad de derechos.

Paralelamente, los diversos órganos y mecanismos de NNUU, han realizado numerosos estudios e informes donde dan cuenta de cómo las mujeres con discapacidad se han encontrado en los últimos niveles de acceso y reconocimiento de sus derechos.

http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Apendizaje.pdf

⁶³⁷ Desde el Preámbulo de la Convención, se reconocieron medidas específicas de protección para las mujeres:

[...] p) *Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de [...] sexo [...] o cualquier otra condición.*

q) *Reconociendo que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación.*

[...] s) *Subrayando la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad.*

⁶³⁸ Adoptada el 18 de diciembre de 1979 por la Asamblea General de NNUU.

⁶³⁹ Adoptada en el décimo período de sesiones del Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), en 1991. Doc. HRI/GEN/1/Rev.1.

Un ejemplo aplicado al ámbito de la educación, sería que las escuelas contaran con baños destinados a niñas y niños por separado⁶⁴⁰, tomando en cuenta sus necesidades y desde luego, permitiendo a los alumnos y alumnas con sillas de rueda, o que utilicen diversos apoyos, acceder a los mismos.

3.2.8. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Para comprender mejor este principio, haremos referencia al *Caso Furlan y familiares contra Argentina* de la Corte Interamericana de Derechos Humanos:

“Por otra parte, toda decisión estatal, social o familiar que involucre alguna limitación al ejercicio de cualquier derecho de un niño o de una niña, debe tomar en cuenta el principio del interés superior del niño y ajustarse rigurosamente a las disposiciones que rigen la materia. Respecto del interés superior del niño, la Corte reitera que este principio regulador de la normativa de los derechos del niño se funda en la dignidad misma del ser humano, en las características propias de las niñas y los niños, y en la necesidad de propiciar el desarrollo de éstos, con pleno aprovechamiento de sus potencialidades. En el mismo sentido, conviene observar que para asegurar, en la mayor medida posible, la prevalencia del interés superior del niño, el preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño establece que éste requiere ‘cuidados especiales’, y el artículo 19 de la Convención Americana señala que debe recibir ‘medidas especiales de protección’. En este sentido, es preciso ponderar no sólo el requerimiento de medidas especiales, sino también las características particulares de la situación en la que se hallen el niño o la niña” (párrafo 126).

Continúa señalando el tribunal en el párrafo 136:

⁶⁴⁰ En algunos países en desarrollo existen razones, no siempre obvias, que expulsan a las niñas de las escuelas, por razón de su sexo, como la falta de acceso a retretes o que éstos estén mal hechos. En el artículo publicado en el Diario *El País*, se explica cómo en ciertos países donde no existen servicios sanitarios para las niñas, la falta de éstos constituye un obstáculo más para que las mismas permanezcan en las escuelas. “La adolescencia es un período crítico en la educación de las niñas en países en desarrollo y el retrete es un aliado. No tenerlo se convierte en un problema de género”. LINDE, Pablo, “Por qué un váter es el mejor amigo de una chica”, en *El País*, 27 de julio de 2015.

“[...] ii) ‘[e]n todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño’, y iii) ‘que los niños y las niñas con discapacidad tienen derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho’⁶⁴¹”.

Este principio se relaciona con la especial protección que la CDPD otorga a las niñas y niños con discapacidad, como un colectivo especialmente vulnerable y sujeto a múltiples formas de discriminación. Y de manera análoga a cómo se aborda la protección de las mujeres con discapacidad, también en este caso la protección de los niños y niñas con discapacidad, se contempla en el texto desde una doble perspectiva que combina la existencia de un artículo específico (artículo 7) con la atención transversal a la situación de dicho colectivo en la regulación de los diversos derechos particulares. Este principio parece extender el círculo de identidad a todos los niños y niñas con discapacidad, en cuanto integrantes de un grupo con unas señas específicas⁶⁴².

Un ejemplo que ilustra este principio en el ámbito educativo, es el caso de una niña con una discapacidad motora, que pudiendo elegir diversas actividades para realizar en el recreo, o bien permanecer sentada y no correr riesgos, decide jugar fútbol y lo hace con una destreza sobresaliente, junto al resto de sus amigos.

3.3. La Discapacidad desde el Modelo Social y de Derechos Humanos.

En el capítulo primero del presente trabajo, ya fueron analizados los paradigmas de la discapacidad; sin embargo, para lograr comprender cómo son recogidos los derechos de las niñas y los niños con discapacidad en la propia

⁶⁴¹ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Furlan y Familiares contra Argentina*, Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 31 de agosto de 2012.

⁶⁴² Véase, SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Olga María y SOLAR CAYÓN, José Ignacio, *La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su impacto en la legislación autonómica de Cantabria. Propuestas de Reforma Legislativa*, Dykinson, Madrid, 2008, pp. 57 y 58.

CDPD, es importante presentar el contexto que los envuelve y el tratamiento que en general se da a las personas con discapacidad en la Convención. Sin entrar a analizar los antecedentes, ni los trabajos preparatorios de la CDPD ⁶⁴³, sí debemos señalar que el modelo social y de los derechos humanos sitúa a la discapacidad como una cuestión de derechos, teniendo como eje a la persona con discapacidad y su dignidad, dejando de lado el asistencialismo y el enfoque médico.

El centro del problema deja de ser la persona con discapacidad, y se traslada a la sociedad⁶⁴⁴; colocando a la persona en el centro de todas las decisiones que le afecten; es decir, reconociéndole autonomía e independencia, y liberándolo de estigmas y prejuicios en su contra⁶⁴⁵.

Porque no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad son valoradas y consideradas de manera adecuada para poder vivir satisfactoriamente dentro de la sociedad. En opinión de Palacios y Romañach, “partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social, se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las mujeres y hombres con diversidad funcional se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia”⁶⁴⁶.

Hay dos cuestiones esenciales, como apunta Agustina Palacios, que vienen siendo defendidas desde el *modelo social de la discapacidad* y que se reflejan también en la CDPD:

⁶⁴³ Para una lectura profunda sobre estas cuestiones, véase la obra de Agustina Palacios, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit.

⁶⁴⁴ De esta forma queda claramente reflejado en el Preámbulo:

[...] e) Reconociendo 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 los demás.

⁶⁴⁵ La OG 5 del CDESC, sobre *Personas con discapacidad*, reconoce en su párrafo 15 que: [...] Mediante la negligencia, la ignorancia, los prejuicios y falsas suposiciones, así como mediante la exclusión, distinción o separación, las personas con discapacidad se ven muy a menudo imposibilitadas de ejercer sus derechos [...] sobre una base de igualdad con las personas que no tienen discapacidad.

⁶⁴⁶ PALACIOS, Agustina y ROMANACH Javier, cit., p. 48.

“En primer lugar, que la discapacidad es un concepto en evolución”⁶⁴⁷, como se desprende del Preámbulo de la Convención y “la segunda cuestión importante es la afirmación de que la discapacidad es el resultado de las diversidades funcionales de las personas –deficiencias según el lenguaje utilizado en la Convención–, por un lado y las barreras actitudinales y del entorno, por otro. Pero asimismo, el texto del Preámbulo resalta que dichas barreras limitan y hasta impiden la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de personas. Sin duda ello es la plasmación de uno de los pilares a partir de los cuales se ha construido el modelo social”⁶⁴⁸.

En el mismo sentido, la Corte Interamericana en el *Caso Furlan y Familiares contra Argentina* señaló:

“[...] la Corte observa que [...] se tiene en cuenta el modelo social para abordar la discapacidad, lo cual implica que la discapacidad no se define exclusivamente por la presencia de una deficiencia física, mental, intelectual o sensorial, sino que se interrelaciona con las barreras o limitaciones que socialmente existen para que las personas puedan ejercer sus derechos de manera efectiva. Los tipos de límites o barreras que comúnmente encuentran las personas con diversidad funcional en la sociedad, son, entre otras, barreras físicas o arquitectónicas, comunicativas, actitudinales o socioeconómicas” (párrafo 133).

Y recientemente, en el *Caso Gonzáles Lluy y otros contra Ecuador*⁶⁴⁹, la Corte respaldó nuevamente el *modelo social de la discapacidad* al señalar:

“Como parte de la evolución del concepto de discapacidad, el modelo social de discapacidad entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre las características funcionales de una persona y las barreras en su entorno”⁶⁵⁰. Esta Corte ha establecido que la discapacidad no se define exclusivamente por la presencia de una deficiencia física, mental, intelectual o sensorial, sino que se

⁶⁴⁷ “Podría agregarse que es también un concepto cultural, que varía en diferentes culturas y sociedades. Este tipo de cuestiones venían siendo abordadas desde la perspectiva del modelo social, y parece que la Convención las ha incluido dentro del mismo concepto del fenómeno”. PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., p. 323.

⁶⁴⁸ *Ibid.*, p. 324.

⁶⁴⁹ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Gonzáles Lluy y otros contra Ecuador*, Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 15 de septiembre de 2015.

⁶⁵⁰ Véase, Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Furlan y familiares contra Argentina*, párrafo 133.

interrelaciona con las barreras o limitaciones que socialmente existen para que las personas puedan ejercer sus derechos de manera efectiva” (párrafo 237)⁶⁵¹.

En definitiva, desde la perspectiva de los derechos, la discapacidad deja de ser entendida como una anormalidad del sujeto y comienza a ser contemplada más bien como una anormalidad de la sociedad⁶⁵².

3.4. Niños y niñas en la CDPD.

Las niñas y los niños con discapacidad en el modelo social, participan de las mismas oportunidades que los demás niños y niñas, y gozan del mismo acceso a los derechos humanos. En este contexto, la *educación inclusiva* se revela como el camino para garantizar, sin discriminación, la educación como un auténtico derecho.

Como hemos señalado antes, la estrategia que adoptó la CDPD para asegurar la protección de la infancia con discapacidad, apunta en dos direcciones; por un lado, dedicó un artículo específico a esta cuestión, y por otro, aplica de manera transversal la perspectiva de la discapacidad y de la especial protección de la infancia, a lo largo de todo el articulado⁶⁵³.

El artículo 7 sobre *Niños y niñas con discapacidad*, establece lo siguiente:

1. *Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.*
2. *En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.*

⁶⁵¹ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Furlan y familiares contra Argentina*, párrafo 133 y *Caso Artavia Murillo y otros (Fecundación in vitro) contra Costa Rica*, Excepciones preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 28 de noviembre de 2012, párrafos 291 y 292. En el mismo sentido, el artículo 1 de la CDPD.

⁶⁵² Véase, DE ASÍS ROIG, Rafael, “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos”, *cit.*, p. 19.

⁶⁵³ Véase, “Facilitators Draft (12th August 2005) Article 16 Children with disability”, en PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, *cit.*, p. 371.

3. *Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.*

Paralelamente en la Convención, ya en su Preámbulo, establece especificaciones respecto de las niñas y niños:

[...] r) Reconociendo también que los propios niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos del Niño.

En cuanto a las referencias específicas a la infancia, habría que mencionar las disposiciones siguientes: el artículo 8 (toma de conciencia)⁶⁵⁴, el artículo 16 (protección contra la explotación, la violencia y el abuso)⁶⁵⁵, el artículo 18 (libertad de desplazamiento y nacionalidad)⁶⁵⁶, el artículo 23 (respeto del hogar y la familia)⁶⁵⁷ y el artículo 24 (educación) del que nos ocuparemos a continuación.

⁶⁵⁴ Artículo 8. *Toma de conciencia. [...] 2.b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una etapa temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.*

⁶⁵⁵ Artículo 16. *Protección contra la explotación, la violencia y el abuso. [...] 5. Los Estados Partes adoptarán legislación y políticas efectivas, incluidas legislación y políticas centradas en la mujer y en la infancia, para asegurar que los casos de explotación, violencia y abuso contra personas con discapacidad sean detectados, investigados y, en su caso, juzgados.*

⁶⁵⁶ Artículo 18. *Libertad de desplazamiento y nacionalidad. [...] 2. Los niños y las niñas con discapacidad serán inscritos inmediatamente después de su nacimiento y tendrán desde el nacimiento derecho a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y ser atendidos por ellos.*

⁶⁵⁷ Artículo 23. *Respeto del hogar y de la familia. 1. Los Estados Partes tomarán medidas efectivas y pertinentes para poner fin a la discriminación contra las personas con discapacidad en todas las cuestiones relacionadas con el matrimonio, la familia, la paternidad y las relaciones personales, y lograr que las personas con discapacidad estén en igualdad de condiciones con las demás, a fin de asegurar que: [...] c) Las personas con discapacidad, incluso los niños y las niñas, mantengan su fertilidad, en igualdad de condiciones con las demás.*

2. Los Estados Partes garantizarán los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad en lo que respecta a la custodia, la tutela, la guarda, la adopción de niños o instituciones similares, cuando esos conceptos se recojan en la legislación nacional; en todos los casos se velará al máximo por el interés superior del niño. Los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a las personas con discapacidad para el desempeño de sus responsabilidades en la crianza de los hijos.

3.5. El derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad.

El artículo 24 de la CDPD contempla específicamente el derecho a la educación para las niñas y los niños con discapacidad:

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;**

3. *Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan los mismos derechos con respecto a la vida en familia. Para hacer efectivos esos derechos, y a fin de prevenir la ocultación, el abandono, la negligencia y la segregación de los niños y las niñas con discapacidad, los Estados Partes velarán por que se proporcione con anticipación información, servicios y apoyo generales a los menores con discapacidad y a sus familias.*

4. *Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas no sean separados de sus padres contra su voluntad, salvo cuando las autoridades competentes, con sujeción a un examen judicial, determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que esa separación es necesaria en el interés superior del niño. En ningún caso se separará a un menor de sus padres en razón de una discapacidad del menor, de ambos padres o de uno de ellos.*

5. *Los Estados Partes harán todo lo posible, cuando la familia inmediata no pueda cuidar de un niño con discapacidad, por proporcionar atención alternativa dentro de la familia extensa y, de no ser esto posible, dentro de la comunidad en un entorno familiar.*

- b) *Las personas con discapacidad pueden 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.

Como se desprende de su lectura, este precepto reafirma el derecho de las personas con discapacidad (niños y niñas incluidos) a la educación, y señala que la *educación inclusiva* es el medio para hacer efectivo este derecho universal respecto de las personas con discapacidad. Es importante resaltar que la Convención es el primer instrumento jurídico vinculante, que contiene una referencia explícita a la *educación inclusiva*⁶⁵⁸. Al haber establecido claramente que su enfoque educativo, es la inclusión, proyectó sus efectos más allá de las personas con discapacidad, lo que beneficia a todos los estudiantes, y especialmente, a los grupos en situación de vulnerabilidad, como los migrantes, minorías étnicas, niños y niñas discriminados por su orientación sexual, niñas y niños soldados y en conflictos armados, etc.

En palabras del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz:

“[...] el concepto de educación inclusiva supone dos procesos íntimamente relacionados: por un lado cuestiona la educación tradicional (patriarcal, utilitarista y segregadora) y por otro lado se refiere a un mecanismo específico que busca asegurar una educación apropiada y pertinente para las personas con discapacidad y para otros grupos discriminados, motivo por el cual aspira a ser un modelo sistémico y sistemático”⁶⁵⁹.

El primer párrafo del artículo 24 contiene los objetivos generales de la educación –es decir, objetivos que no son exclusivos de las personas con discapacidad–, y que han sido igualmente proclamados por el PIDESC y la CDN; esto es, *el desarrollo del potencial humano y el sentido de la dignidad* (y el artículo 24 de la CDPD incluye también la *autoestima*), *el respeto de los derechos*

⁶⁵⁸ Véase, Documento A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013, *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, párrafo 18.

⁶⁵⁹ Documento A/HRC/4/29, de 19 de febrero de 2007, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, el Sr. Vernor Muñoz, *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*, párrafo 10.

humanos (y el artículo 24 añadió *y la diversidad humana*), el desarrollo máximo de la personalidad, los talentos y las aptitudes de las personas, y la participación efectiva en una sociedad libre⁶⁶⁰.

Como señala Rafael de Asís, “[l]a promoción de una cultura basada en la exaltación de la dignidad humana, de una cultura de la libertad, la igualdad y la solidaridad, en definitiva, de una cultura de los derechos, desde la que sea posible responder a los grandes problemas de la humanidad, no puede lograrse sin el apoyo y el desarrollo de una enseñanza, no sólo presidida por esos referentes, sino además, que permita entenderlos y justificarlos⁶⁶¹”. Insistimos en que este entendimiento de los derechos sólo puede interiorizarse cuando se practica desde la infancia, cuando se convive en escuelas impregnadas por la cultura de los derechos.

En el párrafo 2.a del mismo artículo, se establece que debe garantizarse que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación, lo cual implica que las escuelas convencionales no rechacen a alumnos por motivos de discapacidad. Asimismo, se insta a los Estados a asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones que los demás alumnos.

Los conceptos de *accesibilidad* y *adaptabilidad* son especialmente pertinentes a este respecto. El primero se desprende del artículo 9 de la CDPD, según el cual los Estados Partes deben tomar las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad⁶⁶²; el segundo, es un elemento fundamental de un sistema educativo dirigido a que las escuelas sean inclusivas⁶⁶³, como ya se ha señalado a lo largo del presente trabajo.

El artículo 24.2.c, por su parte, insta a los Estados a garantizar que se hagan ajustes razonables que, según se definen en el artículo 2 de la CDPD,

⁶⁶⁰ Véase, Documento A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013, *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, cit., párrafo 19.

⁶⁶¹ DE ASÍS ROIG, Rafael, “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos”, cit., p. 39.

⁶⁶² Las escuelas se mencionan explícitamente en el artículo 9.1.a.

⁶⁶³ Véase, Documento A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013, *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, cit., p. 20.

deben basarse en una evaluación de cada caso particular, para garantizar el goce de los derechos humanos. En consonancia con ello, los literales d y e del párrafo 2, señalan que los Estados Partes están obligados a prestar el apoyo necesario, y ofrecer medidas de apoyo personalizadas⁶⁶⁴. Como ya se ha dicho, esta cuestión es fundamental cuando se trata de disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual tendrá que responder a las necesidades y especificidades de los estudiantes con discapacidad.

Pero la Convención no sólo busca garantizar el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular, prohibiendo que se les niegue la matrícula, sino que también plantea requisitos y estrategias para su éxito y permanencia en las escuelas; por ejemplo, la puesta en marcha de *ajustes razonables* en función de las necesidades individuales de cada niño o niña, dar el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva y proporcionar medidas de apoyo personalizadas efectivas. Estas tres estrategias diferenciadas deben ser desplegadas, según explicita la Convención, *de conformidad con el objetivo de la plena inclusión*⁶⁶⁵.

Se puede concluir señalando que un *sistema educativo inclusivo*, como el que persigue la Convención, es aquel que por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad, y garantiza la igualdad de oportunidades. Especial precaución exige la *integración* de los estudiantes con discapacidad; ya que como se ha señalado más ampliamente en el capítulo primero del presente trabajo, no garantizar la plena inclusión puede suponer su aislamiento y, en última instancia, constituir un obstáculo para atender las necesidades educacionales de todos los estudiantes. La *educación inclusiva* impulsa, por tanto, un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en el déficit y en las dificultades de aprendizaje y adaptación a la escuela, para avanzar hacia un paradigma centrado en el potencial de los alumnos y alumnas, y los desafíos que tienen las escuelas para adaptarse a sus necesidades.

⁶⁶⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁶⁶⁵ Artículo 24.2.e de la CDPD.

El artículo 24.3 se centra en la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Se insta a los Estados Partes a brindar a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, a fin de asegurar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en su comunidad. Ello incluye facilitar el aprendizaje del Braille, la lengua de señas y otros modos y formatos de comunicación, así como de habilidades de orientación y de movilidad. En el caso de las personas sordas, se pide que se promueva la identidad lingüística. Con esta disposición se pretende garantizar que las personas que tropiezan con barreras de comunicación, no queden excluidas del sistema general de educación y que reciban instrucción en los lenguajes, los modos y los medios de comunicación apropiados, y en entornos que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social⁶⁶⁶.

En opinión de Sánchez Martínez y Solar Cayón, al señalar la obligación de los Estados de *facilitar el aprendizaje, de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas*, el artículo 24.3.b de la CDPD hace referencia al *modelo socio-cultural* o *modelo de la identidad*. Los autores lo explican como un modelo que plantea variantes respecto al modelo social. “En puridad aquel modelo [el de identidad] refleja originariamente las aspiraciones de la comunidad sorda quien lo ha impulsado a partir de su consideración como un colectivo que posee unos valores y una identidad común, construida en torno a la lengua de signos. Apoyado en esta especificidad del colectivo, el modelo justificaría la demanda de derechos propios de la comunidad sorda, entendida como una minoría cultural y lingüística”⁶⁶⁷.

En este sentido, como se ha señalado anteriormente, la *educación inclusiva* busca ser un lugar de encuentro de diversas culturas, donde todas las niñas y niños, con las discapacidades que presenten, puedan sentirse incluidos en la escuela, superando todo tipo de barreras mediante los ajustes y las medidas de

⁶⁶⁶ Véase, Documento A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013, *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, cit., p. 22.

⁶⁶⁷ SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Olga María y SOLAR CAYÓN, José Ignacio, cit., pp. 57 y 58.

Para conocer los debates existentes al respecto durante los trabajos preparatorios de la CDPD, véase, PALACIOS, Agustina, *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, cit., pp. 381-400.

apoyo necesarias. Pero desafortunadamente, de momento ésta no es todavía la práctica habitual; por tanto, sería deseable que a fin de superar las barreras comunicacionales y mejorar la inclusión de la comunidad sorda, todos los estudiantes de las escuelas regulares tuvieran acceso a la enseñanza de la lengua de señas, lo que supone adquirir un lenguaje adicional para todos los seres humanos, que permita estructurar el pensamiento de forma nueva y percibir el mundo desde otra perspectiva. Como hemos señalado antes, en algunos países como Brasil, ya se ha reconocido la lengua de señas como idioma oficial.

El artículo 24.4 indica que para que los sistemas generales de educación sean inclusivos, deben emplear a maestros y maestras que estén cualificados en la lengua de señas o Braille. Además, los profesionales y el personal que trabajen en todos los niveles educativos, deben recibir una formación que les permita tomar conciencia sobre la discapacidad y aprender el uso de técnicas y materiales de comunicación y educación apropiados⁶⁶⁸. Otra referencia más a las medidas de apoyo necesarias para superar las barreras comunicacionales.

3.6. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se creó en 2008 y celebró su primer período de sesiones en Ginebra, en 2009; originalmente, estaba compuesto por 12 miembros, pero actualmente lo integran 18 expertos independientes⁶⁶⁹.

Este Comité celebra anualmente dos períodos de sesiones⁶⁷⁰, para monitorear la implementación de la CDPD, examinando los informes que periódicamente le presentan los Estados Partes, y realizando recomendaciones a los mismos mediante sus *Observaciones finales*⁶⁷¹. A su vez, respecto de los Estados Partes que hayan ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención, el Comité puede llevar a cabo dos modalidades más de seguimiento: un

⁶⁶⁸ Véase, Documento A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013, *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, cit., p. 23.

⁶⁶⁹ Artículo 34.2 de la CDPD.

⁶⁷⁰ Véase, Documento A/HRC/28/58, de 2 de febrero de 2015, párrafo 9.b.

⁶⁷¹ Artículos 35 a 39 de la CDPD.

procedimiento de comunicaciones personales, mediante el cual el Comité puede recibir una comunicación (denuncia) de una persona en la que se alegue que el Estado ha infringido sus derechos en los términos reconocidos en la Convención; y un *procedimiento de investigación*, mediante el cual el Comité investiga vulneraciones graves o sistemáticas a la Convención y, con el previo asentimiento del Estado interesado, realiza misiones sobre el terreno para investigar a fondo⁶⁷².

La Convención prevé, asimismo, la celebración de una Conferencia de los Estados Partes para evaluar su aplicación⁶⁷³.

El Comité ha ofrecido importantes directrices y aportaciones sobre el artículo 24 en las *observaciones finales* que realiza a los informes de los Estados Partes⁶⁷⁴. A continuación, se hará referencia a algunas que destacan por su trascendencia para el tema de este trabajo, y sobre las que ha existido polémica y discusión. Precisamente por esta razón, se trabaja actualmente en la elaboración de un Comentario u Observación General, que brinde una orientación en relación con estas dudas e incertidumbres; y que seguramente proporcionará pautas sobre la dirección que debe seguir la *educación inclusiva*.

3.6.1. Delimitación entre *educación inclusiva* y *educación integradora*.

Tanto el Comité como los Estados Partes de la CDPD requieren contar con un marco que delimite con mayor precisión el *modelo de educación inclusiva*, diferenciándolo del *modelo de integración*. Ciertamente el Comité ha hecho algunos señalamientos al respecto, pero aún no ha aclarado definitivamente la

⁶⁷² Véase, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (UN-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Unión Interparlamentaria (UIP), "Discapacidad. De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad", *cit.*, p. 28.

⁶⁷³ *Los Estados que hayan ratificado la Convención se reunirán con regularidad en una Conferencia de los Estados Partes a fin de examinar los asuntos relativos a la aplicación de la Convención. La Convención no entra en detalles sobre las modalidades o funciones de la Conferencia.* Véase, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (UN-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Unión Interparlamentaria (UIP), "Discapacidad. De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad", *cit.*, p. 33.

⁶⁷⁴ Sobre la labor del Comité en las *Observaciones finales* a los Estados, véase, PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *cit.*, pp. 227-252.

cuestión. Así puede constatarse en las *Observaciones finales* que realizó a Túnez⁶⁷⁵, Hong Kong⁶⁷⁶ y China⁶⁷⁷, y las más recientes observaciones a Austria⁶⁷⁸. En este último caso, se refirió por primera vez al tema, tras detectar que la traducción al alemán de la CDPD, utilizaba el término *integración*, en vez de *inclusión*, y señaló expresamente que: “existe cierta confusión entre educación inclusiva y educación integrada”⁶⁷⁹.

3.6.2. El camino hacia la *inclusión*.

El Comité también ha contribuido a brindar orientación sobre las vías adecuadas para lograr la *inclusión educativa*, en el ámbito de las propuestas y estrategias de las políticas públicas.

Así, por ejemplo, si bien su posición sobre el rechazo a las escuelas de educación especial, fue más tolerante con España⁶⁸⁰, años después fue menos tolerante al respecto con China. No prohibió categóricamente estos centros en el país asiático, pero expresó su preocupación “por el elevado número de escuelas especiales y por la política del Estado parte de promover activamente estas

⁶⁷⁵ En sus *Observaciones finales* a Túnez, el Comité señaló: “[...] preocupa al Comité que muchas escuelas **integradas** no cuenten con el equipo necesario para acoger a niños con discapacidad”; pero no hizo referencia alguna a los dos modelos de educación. Documento CRPD/C/TUN/CO/1, párrafo 31.

⁶⁷⁶ En sus *Observaciones finales* a China, el Comité elogió el *Plan de Educación Integrada (Integrated Education Plan)*, y recomendó únicamente la revisión de su efectividad; pero no aprovechó la ocasión para aclarar la diferencia entre *integración* e *inclusión*. Recordó, sin embargo, que: “el concepto de inclusión es una de las nociones fundamentales de la Convención y debe ser especialmente respetada en la esfera de la educación”. Véase, Documento CRPD/C/CHN/CO/1, párrafos 36, 73 y 74.

⁶⁷⁷ También en el párrafo 95 de sus *Observaciones finales* a China, el Comité señaló: “el concepto de educación integradora es esencial para la aplicación del artículo 24 y debe ser la regla y no una excepción”.

Al respecto, Pérez Bello señala: “Es interesante notar que mientras la versión en inglés se refiere a 'inclusive education' y así ha sido traducido aquí, la versión en español se refiere a 'educación integradora', lo que da cuenta de la confusión al respecto incluso en la labor de traducción oficial”. PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *cit.*, p. 235.

⁶⁷⁸ Véase, Documento CRPD/C/AUT/CO/1, párrafo 40.

⁶⁷⁹ Documento CRPD/C/AUT/CO/1, párrafo 6.

⁶⁸⁰ “[...] Vele porque las decisiones de colocar a los niños con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales, o para ofrecerles un plan de estudios reducido, se adopten en consulta con sus padres”. Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 44.b

escuelas”⁶⁸¹. En el caso de México, el Comité manifestó su preocupación “por la persistencia del modelo de educación especial”, y recomendó al Estado “[r]econocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación –primaria, secundaria y superior– [...]”⁶⁸².

Sobre la *educación inclusiva* que debía impartirse en todos los niveles del sistema educativo, se pronunció en las *Observaciones finales* a Paraguay, preocupado por “los bajos índices de niños y niñas con discapacidad inscritos en las escuelas (menos del 1%), y que éstas sean en su mayoría escuelas de educación especial, y el uso persistente de terminología que refleja el modelo médico de la discapacidad [...]” por lo que recomendó al Estado que “implemente una estrategia para permitir el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad al sistema educativo nacional, y que la educación sea inclusiva en todos los niveles y en todo el país, con perspectiva de género y étnico-lingüístico pertinente”⁶⁸³. Similares recomendaciones recibieron Costa Rica⁶⁸⁴, Ecuador⁶⁸⁵ y Nueva Zelanda⁶⁸⁶.

En el caso de México, además, se insistió en proteger a determinados grupos que pueden padecer mayor exclusión dentro del sistema educativo. El Comité recomendó al Estado mexicano “adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas”⁶⁸⁷. Similar protección pidió que se brindara a las comunidades de los pueblos indígenas y a otras

⁶⁸¹ Documento CRPD/C/CHN/CO/1, párrafo 35.

⁶⁸² Documento CRPD/C/MEX/CO/1, párrafos 47.a y 48.a.

⁶⁸³ Documento CRPD/C/PRY/CO/1, párrafos 57 y 58.

⁶⁸⁴ “El Comité recomienda al Estado Parte asegurar que todas las personas con discapacidad tengan acceso a la educación inclusiva, en todos los niveles de la educación [...]”. Documento CRPD/C/CRI/CO/1, párrafo 48.

⁶⁸⁵ El Comité recomendó “[i]niciar un programa de Estado con el objeto de asegurar que todas las personas con discapacidad que habitan en su territorio, puedan ser inscritas en los programas de educación básica, media y media superior y que puedan acceder a un sistema educativo inclusivo, el cual se vea fortalecido también en los niveles superiores [...]”. Documento CRPD/C/ECU/CO/1, párrafo 37.a.

⁶⁸⁶ “El Comité recomienda que se intensifique la labor para proporcionar en mayor medida ajustes razonables en la enseñanza primaria y secundaria, y para aumentar la matriculación de las personas con discapacidad en la enseñanza terciaria”. Documento CRPD/C/NZL/CO/1, párrafo 50.

⁶⁸⁷ Documento CRPD/C/MEX/CO/1, párrafo 48.b.

comunidades rurales en el caso de las *Observaciones finales* a Argentina⁶⁸⁸ y en el caso de las niñas y niños indígenas con discapacidad en Paraguay⁶⁸⁹.

También en relación con un grupo minoritario, el Comité recomendó a Hungría realizar las adaptaciones razonables para garantizar que niñas y niños romaníes con discapacidad fueran incluidos en los programas educativos de carácter general⁶⁹⁰. Asimismo, en el caso de El Salvador, el Comité recomendó que se prestara atención a los niños y las niñas con discapacidad que viven en zonas rurales, en comunidades indígenas, y niños con discapacidad auditiva, visual y aquellos con discapacidades intelectuales⁶⁹¹.

En las *Observaciones finales* a Argentina, el Comité recomendó al Estado que adopte “las medidas necesarias para que los estudiantes con discapacidad inscritos en las escuelas especiales se incorporen a las escuelas inclusivas [...]”⁶⁹²; lo que nuevamente, da cuenta del progreso paulatino de la segregación a la *inclusión*. El Comité se manifestó en igual sentido, en sus *Observaciones finales* a Australia, manifestando su rechazo a que “los estudiantes con discapacidad sigan siendo remitidos a escuelas especiales y que muchos de los que están matriculados en escuelas convencionales queden en gran medida relegados a clases o unidades especiales”⁶⁹³.

Estos casos ofrecen, sin duda, una perspectiva esperanzadora ya que el Comité apuesta progresivamente y (cada vez más) decididamente por una *educación inclusiva*, que alcance a todos aquellos grupos en situación de vulnerabilidad que normalmente no acceden al, o no permanecen en, los sistemas educativos.

⁶⁸⁸ Véase, Documento CRPD/C/ARG/CO/1, párrafo 38.

⁶⁸⁹ Véase, Documento CRPD/C/PRY/CO/1, párrafos 19 y 20.

⁶⁹⁰ Véase, Documento CRPD/C/HUN/CO/1, párrafos 41 y 42.

⁶⁹¹ Véase, Documento CRPD/C/SLV/CO/1, párrafo 20.

⁶⁹² Documento CRPD/C/ARG/CO/1, párrafo 38.

⁶⁹³ Documento CRPD/C/AUS/CO/1, párrafo 45.

3.6.3. Presupuestos que permiten la *educación inclusiva*.

También sobre la importancia de contar con una asignación presupuestaria adecuada y suficiente para hacer realidad los sistemas educativos inclusivos, se ha pronunciado el Comité en innumerables ocasiones⁶⁹⁴, solicitando a los Estados que destinen más recursos financieros, materiales y humanos, al objetivo de la *educación inclusiva*.

3.6.4. Formación del personal docente.

La necesidad de formar adecuadamente al personal docente para conseguir una *educación inclusiva*, también ha sido desarrollada por el Comité en sus *Observaciones finales* a los informes de los Estados; y también en esta cuestión, sus recomendaciones dan cuenta de un avance cada vez más decidido.

En sus *Observaciones finales* a Túnez, el Comité recomendó al Estado que: “intensifique la formación del personal de educación, incluidos los profesores y administradores”⁶⁹⁵. En el caso de España, el Comité recomendó al Estado prestar “especial atención a la evaluación de la disponibilidad de **profesores con calificaciones especializadas**”⁶⁹⁶; aunque ciertamente, esta recomendación denota más bien una perspectiva de *integración*, que de *inclusión*. En el caso de Hungría, el Comité fue mucho más contundente, y se refirió a todo el personal del centro –y no sólo a unos cuantos “especialistas” como en el caso de España–, al recomendar que “continúe la capacitación de docentes y de **todo el personal de**

⁶⁹⁴ Véanse, por ejemplo, las *Observaciones finales* a Argentina (Documento CRPD/C/ARG/CO/1, párrafo 38), Hungría (Documento CRPD/C/HUN/CO/1, párrafo 41), Perú (Documento CRPD/C/PER/CO/1, párrafo 37), Túnez (Documento CRPD/C/TUN/CO/1, párrafo 32.d), Bélgica (Documento CRPD/C/BEL/CO/1, párrafo 37), Azerbaiyan (Documento CRPD/C/AZE/CO/1, párrafo 41.b) y El Salvador (Documento CRPD/C/SLV/CO/1, párrafo 50.b). En este último caso, el Comité recomendó destinar presupuesto específico a la capacitación obligatoria de los docentes.

⁶⁹⁵ Documento CRPD/C/TUN/CO/1, párrafo 32.c.

⁶⁹⁶ Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 44.a. El énfasis es propio.

la educación para que puedan trabajar en entornos educativos integradores”⁶⁹⁷. Similares recomendaciones recibieron Dinamarca⁶⁹⁸ y Corea del Sur⁶⁹⁹.

Al Estado austríaco, el Comité le recomendó igualmente que: “[...] redoble sus esfuerzos por impartir formación pedagógica de calidad a los maestros con discapacidad y por formar a maestros que utilicen la lengua de señas a fin de mejorar la educación de las niñas y niños sordos y con deficiencias auditivas de conformidad con el reconocimiento formal de la lengua de señas austriaca en la Constitución de Austria”⁷⁰⁰. Recomendaciones similares hizo a Azerbaiyán⁷⁰¹ y a Bélgica. En el caso de este último, recomendó que el Estado “asegure que la educación inclusiva sea parte de la formación básica de los maestros en las universidades como así también en los cursos de formación regular en servicio”⁷⁰².

A El Salvador, le recomendó la adopción de un plan para la “formación **obligatoria** de profesores en pedagogías de educación inclusiva para las personas con discapacidad, eliminando los requisitos que impiden el acceso y permanencia de niños con discapacidad psicosocial o intelectual en la educación y destinar el presupuesto necesario para tal finalidad”⁷⁰³. Similar recomendación le

⁶⁹⁷ Como se puede comprobar, en este caso nuevamente se utiliza el término *entornos educativos integradores*, en lugar de *entornos educativos inclusivos*. Documento CRPD/C/HUN/CO/1, párrafo 41. El énfasis es propio.

⁶⁹⁸ “El Comité recomienda al Estado parte que modifique su legislación para garantizar la inclusión de todos los niños con discapacidad en el sistema general de educación, entre otras cosas mediante un apoyo y ajustes adecuados para facilitar una educación eficaz, en particular la necesaria formación para que los maestros y otros empleados del sistema escolar de todas las regiones del Reino de Dinamarca sean competentes para impartir una enseñanza de calidad a los niños con discapacidad. El Estado parte debería adoptar medidas para hacer frente a las discrepancias observadas en los resultados logrados por los alumnos con y sin discapacidad en todos los niveles de enseñanza”. Documento CRPD/C/DNK/CO/1, párrafo 53.

⁶⁹⁹ “El Comité recomienda al Estado Parte que: Aumente la formación del personal del ámbito de la educación, incluidos los profesores y los administradores de las escuelas ordinarias”. Documento CRPD/C/KOR/CO/1, párrafo 46.c.

⁷⁰⁰ Documento CRPD/C/AUT/CO/1, párrafo 43.

⁷⁰¹ El Comité recomienda que el Estado “[i]ntensifique los esfuerzos destinados a ofrecer una formación de calidad al personal docente, incluido el personal con discapacidad, en el uso del braille y la lengua de señas, con miras a mejorar la educación de todas las categorías de niños con discapacidad, incluidos los niños sordos y con dificultades auditivas; y vele porque la educación inclusiva se convierta en parte integrante de la formación básica del personal docente en las universidades”. Documento CRPD/C/AZE/CO/1, párrafo 41.c.

⁷⁰² Documento CRPD/C/BEL/CO/1, párrafo 37.

⁷⁰³ Documento CRPD/C/SLV/CO/1, párrafo 50.b. El énfasis es propio.

hizo a Costa Rica⁷⁰⁴, y precisó en sus *Observaciones* a Ecuador que se trataba de asegurar “la formación inicial y continua de los docentes”⁷⁰⁵.

3.6.5. Materiales, métodos accesibles, entornos y uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación⁷⁰⁶.

Respecto a la *accesibilidad* de los entornos, los materiales, los métodos accesibles y el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el Comité se ha pronunciado en los casos de El Salvador⁷⁰⁷, en los que ha recomendando al Estado desarrollar materiales y métodos pedagógicos accesibles, y garantizar el acceso a las nuevas tecnologías y a internet a los estudiantes con discapacidad. Recomendaciones similares se realizaron a Azerbaiyán⁷⁰⁸, Bélgica⁷⁰⁹ y Corea⁷¹⁰. En el caso de Suecia, el Comité externó su

⁷⁰⁴ “El Comité exhorta al Estado parte a implementar una política de formación de docentes dentro del modelo de educación inclusiva, y a la vez asegura la educación inclusiva mediante el apoyo de personal docente capacitado, braille, LESCO, medios y modos alternativos de comunicación, textos de fácil lectura, y otros equipos y medios auxiliares”. Documento CRPD/C/CRI/CO/1, párrafo 46.

⁷⁰⁵ “Profundizar los esfuerzos de formación inicial y continua de docentes que atienda las demandas de la educación inclusiva para personas con discapacidad”. Documento CRPD/C/ECU/CO/1, párrafo 37.b.

⁷⁰⁶ Sobre esta cuestión, véanse, BARBERÁ, Elena, *La educación en la red*, Paidós, Barcelona, 2004; VV.AA. *Las TIC para la Igualdad. Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad*, Julio Cabero Almenara, José María Fernández Batanero y Margarita Córdoba Pérez (coords.), Editorial MAD, Colombia, 2008; SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Todos en la Misma Escuela*, México, 2006.

⁷⁰⁷ En este caso, el Comité recomendó también al Estado adoptar medidas conjuntas con el sector privado. Véase, Documento CRPD/C/SLV/CO/1, párrafo 50.c.

⁷⁰⁸ El Comité recomendó al Estado que “[i]ntensifique los esfuerzos destinados a ofrecer una educación inclusiva y unos ajustes razonables en las escuelas y otras instituciones docentes, facilitando, entre otras cosas, tecnología de apoyo y asistencia en las aulas, planes de estudio y materiales docentes accesibles y adaptados y entornos escolares accesibles [...]”. Documento CRPD/C/AZE/CO/1, párrafo 41.a.

⁷⁰⁹ El Comité “[r]ecomienda al Estado parte que vele por que los niños con discapacidad reciban, en ese marco, el apoyo que necesitan, entre otras cosas, establecimientos escolares accesibles, ajustes razonables, planes de estudio individuales, tecnología de asistencia y apoyo en las aulas, material y programas educativos accesibles y adaptados, y porque todos los docentes, incluidos los docentes con discapacidad, tengan una formación de calidad en la utilización del braille y la lengua de señas, con vistas a mejorar la educación de todos los grupos de niños con discapacidad, incluidos los niños y niñas ciegos, sordos y ciegos, sordos y con deficiencias auditivas [...]”. Documento CRPD/C/BEL/CO/1, párrafo 37.

⁷¹⁰ “El Comité recomienda al Estado parte que: b) Intensifique los esfuerzos destinados a ofrecer una educación inclusiva y realizar ajustes razonables en las escuelas y otros centros docentes facilitando, entre otras cosas, tecnología de apoyo y asistencia en las aulas, planes de estudio y

preocupación por las denuncias de que algunos niños y niñas que necesitan un grado de apoyo considerable, no pueden asistir a clase por falta de dicho apoyo⁷¹¹. Asimismo, recomendó al Estado sueco que “incremente los recursos de los servicios de salud de las escuelas, de modo que los niños tengan acceso y reciban apoyo psicosocial y de salud mental y asistencia psiquiátrica adecuados en el momento que lo precisen”⁷¹².

A México le recomendó “implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas”⁷¹³.

3.6.6. Evaluación de las políticas públicas de *educación inclusiva*.

En cuanto al deber de evaluar las políticas de *educación inclusiva*, el Comité recomendó en sus *Observaciones finales* al informe presentado por el Estado australiano, “[l]levar a cabo un estudio sobre la eficacia de las actuales políticas de inclusión educativa y el nivel de aplicación de las normas relativas a la educación de las personas con discapacidad en cada Estado y territorio”⁷¹⁴. Similares recomendaciones recibieron Azerbaiyán⁷¹⁵ y Corea del Sur⁷¹⁶.

La evaluación de las políticas públicas constituye un importante impulso para alcanzar la participación y el apoyo de los propios sujetos de la Convención, potenciando aquellas políticas dirigidas a la *educación inclusiva*, a través de

materiales educativos accesibles y adaptados y entornos escolares accesibles [...]”. Documento CRPD/C/KOR/CO/1, párrafo 46.b.

⁷¹¹ Véase, Documento CRPD/C/SWE/CO/1, párrafo 47.

⁷¹² Documento CRPD/C/SWE/CO/1, párrafo 18.

⁷¹³ Documento CRPD/C/MEX/CO/1, párrafo 48.c.

⁷¹⁴ Documento CRPD/C/AUS/CO/1, párrafo 46.b.

⁷¹⁵ El Comité recomendó al Estado que “[i]nvestigue la eficacia del programa de educación inclusiva en curso y la medida en que se están cumpliendo las normas de accesibilidad en el Estado Parte [...]”. Documento CRPD/C/AZE/CO/1, párrafo 41.d.

⁷¹⁶ “El Comité recomienda al Estado Parte que: Realice investigaciones sobre la eficacia de la actual política de educación inclusiva”. Documento CRPD/C/KOR/CO/1, párrafo 46.a.

consultas estrechas y activas con las personas con discapacidad –incluidos los niños y las niñas– y las organizaciones que los representan⁷¹⁷.

3.6.7. Obligatoriedad de los *ajustes razonables*.

Sobre el punto relativo a la obligación de los Estados Partes de proveer *ajustes razonables* en el ámbito educativo, el Comité ha señalado que a la luz del artículo 24, “la denegación de ajustes razonables constituye discriminación”⁷¹⁸. En la misma dirección, el Comité señaló que “el deber de proveer ajustes razonables es inmediatamente aplicable y no sujeta a realización progresiva”⁷¹⁹.

El Comité también se ha pronunciado sobre la gratuidad de este tipo de medidas, por ejemplo, al recomendar a España que “asegure que los padres de niños con discapacidad no se vean obligados a pagar por la educación o por las medidas de ajustes razonables en escuelas comunes”⁷²⁰. Por lo tanto, no hay duda alguna sobre la obligación estatal de implementar los *ajustes razonables* en el ámbito educativo, sin coste para los alumnos o alumnas con discapacidad y sus familias.

Y confirmando el principio de que los *ajustes razonables* deben constituir un elemento de apoyo para la calidad educativa de las niñas y niños con discapacidad, el Comité recomendó a Australia que “incremente sus esfuerzos para proveer ajustes razonables de la calidad necesaria en la educación”⁷²¹. Es

⁷¹⁷ La CDPD contempla la participación de la sociedad civil y de las personas con discapacidad –específicamente de las niñas y niños con discapacidad–, en el impulso, diseño e implementación de los derechos que los afectan, entre ellos, el derecho a la *educación inclusiva*. El artículo 4 sobre las *Obligaciones generales* señala:

4.3. En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan. Reforzándolo, el Artículo 33 que se avoca a la aplicación y seguimiento nacionales, señalando: 33.3 La sociedad civil, y en particular las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan, estarán integradas y participarán plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento.

⁷¹⁸ Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 43 y Documento CRPD/C/HUN/CO/1, párrafo 41.

⁷¹⁹ Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 44.

⁷²⁰ Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 44.

⁷²¹ Documento CRPD/C/AUS/CO/1, párrafo 46.a.

decir, existe un mínimo de “calidad necesaria” que los *ajustes razonables* deben satisfacer.

3.6.8. El lugar de los padres frente a la decisión de elección de modalidad educativa.

Con respecto al papel de los padres frente a la decisión de inscribir a sus hijos e hijas en una modalidad u otra de educación, cabe hacer referencia nuevamente a las *Observaciones finales* que el Comité realizó al informe presentado por el Estado español. En palabras de Pérez Bello, frente a este país, el Comité pareció tolerar en cierto punto la existencia de educación segregada al centrarse sobre el rol de la voluntad de los padres. Al Comité le preocupaba, además de la continua exclusión y segregación, “los casos de niños inscritos en la educación especial contra la voluntad de los padres”. Esto podría haber sugerido que, si se contaba con la voluntad de los padres, las instituciones de educación especial aún podían tener lugar bajo la Convención⁷²². Por tanto, recomendación a España de que “vele porque las decisiones de ubicar niños con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales, o para ofrecerles un plan de estudios reducido, se adopten en consulta con los padres”⁷²³, únicamente clarifica que los padres deben participar en la decisión, pero no aclara exactamente en qué forma o medida deben hacerlo.

Esto ha resultado un punto muy controvertido y complejo, que se espera que el Comentario u Observación General del Comité que se encuentra en proceso de elaboración, pueda contribuir a resolver; ya que el interés superior del menor y las propias opiniones de los niños y niñas, pueden entrar en pugna con los intereses de los padres.

Un punto positivo a destacar es que el Comité ha contribuido a *hacer justiciable* el derecho a la educación, en el sentido de que los padres puedan reclamar cualquier decisión que suponga la segregación de sus hijos o hijas

⁷²² Véase, PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *cit.*, p. 249.

⁷²³ Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 44.b.

dentro del ámbito educativo. Así, en sus *Observaciones finales* a España “[e]l Comité reitera que la denegación de un acomodo razonable de los alumnos constituye discriminación y que la obligación de proporcionar un acomodo razonable a los alumnos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la realización progresiva. El Comité recomienda al Estado parte que: Vele porque las decisiones sobre la colocación de los niños en marcos segregados puedan ser objeto de apelación rápida y eficazmente”⁷²⁴.

En el caso de Dinamarca, el Comité recomendó al Estado que modifique sus leyes para “asegurar que todos los niños con discapacidad puedan presentar un reclamo frente a una autoridad independiente si no reciben el apoyo educativo adecuado”⁷²⁵. Nuevamente, esta recomendación refuerza la justiciabilidad del derecho a la *educación inclusiva*.

Para el caso de Ecuador, el Comité recomendó también facilitar los procedimientos de queja de las personas con discapacidad a efecto de revisar y supervisar su acceso a la *educación inclusiva*⁷²⁶.

Para el caso de Nueva Zelanda, el Comité ha establecido que la posibilidad de hacer reclamaciones relativas al derecho a la *educación inclusiva*, podría abarcar incluso el acoso escolar contra alumnos y alumnas con discapacidad: “El Comité alienta al Estado parte a que ejecute programas de lucha contra el acoso escolar y establezca un derecho jurídicamente exigible a la educación inclusiva”⁷²⁷.

3.6.9. Niños y niñas con discapacidad (artículo 7 de la CDPD).

De conformidad con el artículo 7 de la CDPD, los Estados Partes deben informar al Comité sobre situaciones generales, vinculadas con los derechos de los niños y las niñas con discapacidad. En sus *Observaciones finales* a los

⁷²⁴ Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 44.d.

⁷²⁵ “El Comité recomienda al Estado parte que modifique su legislación para garantizar que todos los niños con discapacidad puedan presentar quejas ante una autoridad independiente si no reciben suficiente apoyo educativo”. Documento CRPD/C/DNK/CO/1, párrafo 55.

⁷²⁶ Véase, Documento CRPD/C/ECU/CO/1, párrafo 36.c y 37.c.

⁷²⁷ Documento CRPD/C/NZL/CO/1, párrafo 50.

informes de los Estados, el Comité ha hecho pronunciamientos que tienen alguna conexión con el ámbito de la educación respecto de estas niñas y niños.

Así, en sus *Observaciones finales* al informe de Túnez, el Comité manifestó su preocupación por “la escasa tasa de denuncias (*signalament*) de casos de malos tratos habituales de niños, entre ellos niños con discapacidad, lo que puede llegar a constituir una situación de peligro habida cuenta de los resultados de la encuesta de indicadores múltiples (2006) que indican que, en el caso del 94% de los niños de 2 a 14 años de edad, la disciplina en el hogar se ejerce por medio de violencia verbal o física o mediante la privación”⁷²⁸. Este señalamiento respecto de la agresión y la violencia que padece la infancia con discapacidad en Túnez, al interior de los hogares, invita a la reflexión en el sentido de que si esta situación se produce en el círculo más cercano de estas niñas y niños, ¿qué ocurrirá en otros ámbitos, como el educativo? y ¿cuáles serán las implicaciones?⁷²⁹

Las *Observaciones finales* a España, con relación al artículo 7, fueron en la misma dirección que las realizadas a Túnez; es decir, el Comité manifestó su preocupación por las tasas de malos tratos de los niños con discapacidad que,

⁷²⁸ Documento CRPD/C/TUN/CO/1, párrafo 16.

⁷²⁹ En cuanto a la violencia al interior de las escuelas y el *bullying*, véase, ACEVEDO, Jesús, *¡Tengo Miedo! Bullying en las escuelas*, Trillas, México, 2012; SERRANO, Ángela, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Ariel, España, 2006; BLEICHMAR, Silvia, *Violencia Social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Colección Conjunciones, Noveduc, Argentina, 2008; BOGGINO, Norberto, *Cómo prevenir la violencia en la escuela*, Homosapiens, Argentina, 2005; BRITES DE VELA, Gladys y MÜLLER, Marina, *Prevenir la violencia, convivir en la diversidad*, Argentina, 2005; CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta, *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*, Pirámide, Madrid, 2007; DE FELIPPIS, Irma Celina, *Violencia en la Institución Educativa. Una realidad cotidiana*, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2004; FERNÁNDEZ, Isabel, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, NARCEA, Madrid, 2007; FERRO HERNÁNDEZ, Osvaldo, *Bullying, ¿Mito o realidad?*, Trillas, México, 2012; GARAI GORDOBIL, Maite y OÑEDERRA, José Antonio, *La violencia entre iguales*, Pirámide, Madrid, 2010; VALLE, Trixia, *¡Ya no quiero ir a la Escuela!*, Porrúa, México, 2009; MÍGUEZ, Daniel, *Violencia y conflictos en las escuelas*, Tramas Sociales 46, Paidós, Buenos Aires, 2008; VV.AA., *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Gerardo Averbuj, Lucía Bozzalla, Mirla Marina, Gabriela Tarantino y Graciela Zaritzky (comps.), Aique, Buenos Aires, 2007; RUGGIERO, María Laura, *Por qué se pelean los chicos en la escuela*, Colección Ensayos y Experiencias, Noveduc Educativas, Argentina, 2009; PRIETO QUEZADA, Ma. Teresa, JIMÉNEZ MORA, José y CARRILLO NAVARRO, José Claudio, *Bullying, maltrato entre alumnos*, Novedades Educativas, Argentina, 2011; OSORIO, Fernando, *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*, Noveduc, Argentina, 2006; MENDOZA GONZÁLEZ, Brenda, *Bullying, Los múltiples rostros del acoso escolar*, Pax México, México, 2012; MATTEWS, Julie y MATTEWS, Andrew *¡Alto al Bullying!*, Santillana, México, 2012; JÁUREGUI, Cristina, *¡Ya Basta! Acabemos con el Bullying*, Porrúa, México, 2014; JOHNSON, David y JONHNSON, Roger, *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Paidós Educador, México, 1999.

según se informó, son más altas que las que reciben otros niños y niñas. Asimismo, se mencionó la falta de recursos disponibles y la necesidad de contar con una administración pública coordinada con los servicios sociales, de salud y de educación, entre otros⁷³⁰.

También en el caso de Perú existe una situación preocupante de violencia y abandono extremo respecto de la infancia con discapacidad; y el Comité hace una referencia particular a las niñas y niños indígenas con discapacidad⁷³¹. En el caso de Suecia, también se reconoció con preocupación que los niños y niñas con discapacidad, están más expuestos a la violencia que el resto. El Comité recomendó al Estado, por tanto, “que realice investigaciones y recopile datos y estadísticas sobre la violencia contra los niños con discapacidad. Recomienda asimismo al Estado parte que refuerce su estrategia y sus iniciativas encaminadas a sensibilizar y capacitar a los padres y al personal que trabaja con niños, y a concienciar a la opinión pública”⁷³².

Los niños y niñas con discapacidad en China, también fueron motivo de preocupación para el Comité, por el alto riesgo que corren al ser abandonados por sus padres e internados en instituciones aisladas. Particularmente, los niños y niñas con discapacidad que viven en zonas rurales, pueden resultar más vulnerables por la falta de servicios y asistencia comunitarios. El Comité instó al Estado a adoptar medidas para luchar contra el estigma generalizado que padecen los niños y niñas con discapacidad⁷³³. Igualmente, el Comité manifestó su preocupación por la institucionalización de las niñas y niños con discapacidad en el caso de Hungría⁷³⁴, y recomendó que sean las propias familias las que se ocupen de ellos y de su atención, con apoyo de los servicios sociales y comunitarios. Las mismas recomendaciones hizo el Comité a El Salvador frente al *acogimiento institucional*⁷³⁵.

⁷³⁰ Véase, Documento CRPD/C/ESP/CO/1, párrafo 23.

⁷³¹ Véase, Documento CRPD/C/PER/CO/1, párrafos 16 y 17.

⁷³² Documento CRPD/C/SWE/CO/1, párrafos 15 y 16.

⁷³³ Véase, Documento CRPD/C/CHN/CO/1, párrafos 13 y 14.

⁷³⁴ Véase, Documento CRPD/C/HUN/CO/1, párrafos 21 y 22.

⁷³⁵ Véase, Documento CRPD/C/SLV/CO/1, párrafos 19 y 20.

Sorprendentemente, Bélgica es uno de los países europeos con mayor porcentaje de niños y niñas con discapacidad internados en instituciones, por lo que el Comité recomendó al Estado asignar los recursos necesarios para prestar apoyo a las familias de estos niños, y para prevenir su abandono y su ingreso en las instituciones⁷³⁶. La preocupación por la alta tasa de abandono infantil y la institucionalización de los niños y niñas con discapacidad, fue también señalada por el Comité ante sus *Observaciones finales* a México⁷³⁷. El Comité también recomendó a Costa Rica que “adopte medidas urgentes para proteger del maltrato y el abandono a niños y niñas con discapacidad, y que prevenga su institucionalización”⁷³⁸.

En conclusión, de las *Observaciones finales* realizadas por el Comité se desprende que la violencia, el abandono y la institucionalización, es una constante desafortunada, cruel y alarmante que marca la realidad de los niños y niñas con discapacidad en todo el mundo.

En el caso de Argentina, no se habla de la violencia contra los niños y niñas; sin embargo, sí se insta al Estado a implementar la *perspectiva de la discapacidad* en la Ley N° 26061, y que invierta mayores recursos a fin de acabar con la discriminación contra los niños y niñas con discapacidad, y que garantice su incorporación a los planes de seguros de salud y otras prestaciones⁷³⁹.

En el caso de Paraguay, el Comité lamentó que el Programa Nacional de Atención Integral a Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad, se encuentre limitado solamente a la prevención y detección temprana de la discapacidad, reforzando con ello el modelo médico, en detrimento del conjunto de derechos reconocidos a los niños y niñas con discapacidad⁷⁴⁰.

Llama la atención que en el caso de Australia, al referirse al artículo 7 de la Convención, el Comité manifestara su preocupación por el marco nacional de protección de los niños y niñas en ese Estado Parte, ya que sólo se centra en la

⁷³⁶ Véase, Documento CRPD/C/BEL/CO/1, párrafos 15 y 16.

⁷³⁷ “El Comité está preocupado por la alta tasa de abandono infantil y la institucionalización de los niños y niñas con discapacidad en el Estado Parte [...]”. Documento CRPD/C/MEX/CO/1, párrafo 15.

⁷³⁸ Documento CRPD/C/CRI/CO/1, párrafo 16.

⁷³⁹ Véase, Documento CRPD/C/ARG/CO/1, párrafos 15 y 16.

⁷⁴⁰ Véase, Documento CRPD/C/PRY/CO/1, párrafos 19 y 20.

protección de la infancia contra la violencia, los abusos y el descuido, y no existe un marco normativo integral a escala nacional para los niños y niñas –incluidos los que tienen alguna discapacidad–, que articule el ejercicio, la supervisión y la promoción de sus derechos⁷⁴¹.

Con relación a la falta de participación y de opinión de las niñas y niños con discapacidad, también se ha podido observar una deficiencia a nivel mundial. Comenzando por Australia, el Comité recomendó velar por el derecho de los niños y niñas con discapacidad, a expresar sus opiniones⁷⁴². En el caso de Suecia, el Comité manifestó su preocupación porque los niños y niñas con discapacidad “no participan sistemáticamente en las decisiones que afectan a su vida, sin tener la posibilidad de expresar su opinión en cuestiones que les afectan”, por lo que recomendó velar por el respeto de su derecho a ser consultados en todas las cuestiones que les afecten⁷⁴³. También en las *Observaciones finales* a Bélgica el Comité manifestó esta misma preocupación, señalando que “los niños y niñas con discapacidad, no participan sistemáticamente en las decisiones que inciden en su vida”⁷⁴⁴. Similares llamadas de atención realizó a México⁷⁴⁵, Ecuador⁷⁴⁶, Dinamarca⁷⁴⁷, Nueva Zelanda⁷⁴⁸ y Costa Rica⁷⁴⁹.

Particularmente relevante fue el caso de Costa Rica, donde el Comité expresó su preocupación por la falta de transversalidad de la discapacidad en la

⁷⁴¹ Véase, Documento CRPD/C/AUS/CO/1, párrafos 18 y 19.

⁷⁴² Véase, Documento CRPD/C/AUS/CO/1, párrafo 19.b.

⁷⁴³ Véase, Documento CRPD/C/SWE/CO/1, párrafos 19 y 20.

⁷⁴⁴ Documento CRPD/C/BEL/CO/1, párrafos 15 y 16.

⁷⁴⁵ En este caso recomendó al Estado “[a]doptar salvaguardias con objeto de proteger el derecho de los niños y niñas con discapacidad a ser consultados en todas las cuestiones que les afecten, garantizando una asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad”. Documento CRPD/C/MEX/CO/1, párrafo 16.b.

⁷⁴⁶ “El Comité recomienda al Estado parte incluir en los incentivos que provee para apoyar a las organizaciones de personas con discapacidad un componente específico dedicado a la participación de niñas y niños con discapacidad para la preservación de su identidad y fomentar su involucramiento en la protección de sus propios derechos”. Documento CRPD/C/ECU/CO/1, párrafo 19.

⁷⁴⁷ El Comité recomendó al Estado brindar “[...] orientación para que todos los niños con discapacidad dispongan del apoyo que necesitan para expresar sus opiniones”. Documento CRPD/C/DNK/CO/1, párrafo 21.

⁷⁴⁸ El Comité recomendó adoptar medidas “[...] para que todos los niños y niñas con discapacidad puedan acceder a los servicios públicos y los servicios conexos y reciban apoyo para expresar sus opiniones”. Documento CRPD/C/NZL/CO/1, párrafo 18.

⁷⁴⁹ “[...] De igual forma, le urge a garantizar a las niñas y los niños con discapacidad su libertad de expresión y opinión”. Documento CRPD/C/CRI/CO/1, párrafo 16.

legislación sobre infancia, urgiendo al Estado Parte a modificar su Código de la Niñez y Adolescencia, para incorporar la transversalidad de la discapacidad, así como a modificar su artículo 62 (derecho a la *educación especial*), inconsistente con el derecho a garantizar a los niños y niñas con discapacidad, una *educación inclusiva* de calidad⁷⁵⁰.

La información vertida, evidencia que las niñas y niños con discapacidad se encuentran en vías de ser considerados “*sujetos de derechos*”; pero todavía son vistos como “objetos” de beneficencia o de tratamiento médico, y no como auténticos “titulares” de derechos. En esta medida, la labor que el Comité realiza mediante sus *Observaciones finales* constituye un importante motor de cambio hacia el paradigma de la *inclusión*, y de la *educación inclusiva*; aunque de momento, la realidad pone de manifiesto que todavía hay un largo camino por recorrer antes de alcanzar este objetivo.

3.7. Comentario General sobre el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad al interior del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En la doceava sesión de trabajo del Comité, en septiembre de 2014, se decidió que en la siguiente sesión se dedicaría un día –el 15 de abril de 2015– exclusivamente al derecho a la educación para las personas con discapacidad⁷⁵¹. Por lo tanto, se convocó a Estados miembros, instituciones y a la sociedad civil a contribuir al debate sobre el derecho a la educación para todas las personas en igualdad de oportunidades. El objetivo sería elaborar una Observación o Comentario General sobre el artículo 24 de la CDPD, que proporcionara una interpretación del mismo. Esto constituirá una importante guía para los Estados Partes y para todos los actores involucrados en la materia, y favorecería una

⁷⁵⁰ Véase, Documento CRPD/C/CRI/CO/1, párrafos 15 y 16.

⁷⁵¹ Véase, el documento “*Call for submissions: Day of General Discussion (DGD) on the right to education for persons with disabilities*”, to be held on 15 April 2015, at Palais des Nations, Geneva, párrafo 1º, disponible en la web.

comprensión más profunda del contenido del artículo 24, que facilitara su adecuada implementación.

Esta decisión del Comité se originó en la revisión de los informes periódicos que los Estados le presentan y los datos que éstos contenían, así como en el consenso de otros órganos y mecanismos de NNUU sobre la preocupación por la vulneración del derecho a la educación de las personas con discapacidad⁷⁵². En efecto, el Comité manifestó su preocupación por la exclusión de las niñas, niños y adultos con discapacidad en el ámbito educativo, lo que no sólo constituía un hecho de discriminación en sí mismo, sino que además, obstaculizaba significativamente la participación igualitaria frente al resto de la población, en todas las esferas de la vida⁷⁵³.

El Comité convocó a los Estados miembros de la Convención, a las organizaciones de personas con discapacidad, a las organizaciones de la sociedad civil, a las instituciones nacionales de derechos humanos, a otros mecanismos y agencias de NNUU, y a todos los demás actores interesados, a que enviaran por escrito sus contribuciones, antes del día de la discusión general.

El 15 de abril de 2015 se consensó un documento final titulado *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with*

⁷⁵² “The work of the Committee is in line with initiatives taken by other human rights mechanisms. In its resolution 22/3, the Human Rights Council requested the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR) to prepare a study on the right of persons with disabilities to education, in consultation with States and other relevant stakeholders, including the United Nations Children’s Fund, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, regional organizations, the Special Rapporteur on Disabilities of the Commission for Social Development, civil society organizations, including organizations of persons with disabilities, and national human rights institutions. The report was adopted at the twenty-fifth session of the Council in December 2013 (A/HRC/25/29)”. *Call for submissions: Day of General Discussion (DGD) on the right to education for persons with disabilities, cit.*, párrafo 3.

“El trabajo del Comité se encuentra en sintonía con las iniciativas adoptadas por otros mecanismos de derechos humanos de las Naciones Unidas. En la resolución 22/3 el Consejo de Derechos Humanos solicitó a la Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos que preparara un estudio sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, mediante la consulta con los Estados y otros importantes actores, incluyendo a UNICEF, UNESCO, organizaciones regionales, el Relator Especial sobre Discapacidad de la Comisión de Desarrollo Social, organizaciones de la sociedad civil, incluyendo organizaciones constituidas por personas con discapacidad e instituciones nacionales de derechos humanos. El informe fue adoptado en la 25ª sesión del Consejo de Derechos Humanos, en diciembre de 2013, mediante el documento (A/HRC/25/29)”. Traducción propia.

⁷⁵³ Véase, *Call for submissions: Day of General Discussion (DGD) on the right to education for persons with disabilities, cit.*, párrafo 2.

*Disabilities holds Day of General Discussion*⁷⁵⁴ que señala, a través de un borrador para la adopción del Comentario General sobre el *Derecho a la Educación*, los retos para la implementación de un sistema inclusivo de educación. La discusión se llevó a cabo en tres paneles:

- a. Panel Interactivo sobre la educación inclusiva y de calidad en la legislación y las políticas públicas.
- b. Panel Interactivo de la no exclusión sobre la base de la discapacidad, ajustes razonables y acceso a los sistemas inclusivos de educación.
- c. Panel Interactivo sobre el soporte de la inclusión en los sistemas de educación regular y medidas individualizadas de apoyo.

Durante el debate donde se mantuvo un diálogo abierto, atento a todos los participantes, y especialmente receptivo a la participación de las niñas y mujeres con discapacidad. Se destacan, a continuación, algunas cuestiones llamativas sobre las que se pronunciaron las y los asistentes⁷⁵⁵.

Lenin Moreno⁷⁵⁶, Enviado Especial del Secretario General de NNUU sobre Discapacidad y Accesibilidad, señaló que la inclusión debería ser crucial en la sociedad, desde la infancia, y que los niños y niñas con discapacidad deberían estar en los mismos salones de clase que los niños y niñas sin discapacidad⁷⁵⁷. Claro y contundente pronunciamiento a favor de la *educación inclusiva*.

Catalina Devandas Aguilar, actual Relatora Especial de NNUU para los Derechos de las Personas con Discapacidad⁷⁵⁸, señaló que a pesar de los esfuerzos que se estaban haciendo para lograr definir el concepto de *educación inclusiva*, muchos Estados tenían dificultades para su implementación. Además, señaló que los Estados debían adoptar una cláusula de *no rechazo (no rejection)*

⁷⁵⁴ *El Derecho a la educación de las Personas con Discapacidad – Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene el Día de la Discusión General*. La traducción es propia.

⁷⁵⁵ Para mayor información véase: Committee on Rights of Persons with Disabilities: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

⁷⁵⁶ Lenin Voltaire Moreno Garcés, fue nombrado por el Secretario General de NNUU, Ban Ki-moon, Enviado Especial sobre Discapacidad y Accesibilidad a partir de diciembre de 2013.

⁷⁵⁷ Véase, el apartado “Opening Statements” en *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, disponible en la web.

⁷⁵⁸ Nombrada como Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad mediante la Resolución 26/20 del Consejo de Derechos Humanos, asumió el mandato el 1 de diciembre de 2014.

en la legislación correspondiente, para garantizar que todos los niños y niñas reciban educación en escuelas regulares. Asimismo, señaló que si los ODM no lograron aprobarse, fue en parte, porque no contemplaron a las personas con discapacidad, y señaló que los Objetivos posteriores a 2015, serían una oportunidad para cubrir ese enorme vacío⁷⁵⁹.

El Relator Especial de NNUU sobre Educación, Kishore Singh⁷⁶⁰, destacó que el Comentario General sobre el que se estaba trabajando, constituirá una guía para los Estados Partes, por lo que recomendó incluir algunos ejemplos de buenas prácticas⁷⁶¹.

Varios participantes –entre ellos, Barbara Bailey, miembro del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer–, coincidieron en señalar que el Comentario General debería incluir un núcleo de indicadores claramente definidos, así como métodos para reunir datos desglosados que permitan a los Estados diseñar planes de *educación inclusiva*, establecer objetivos realistas y procesos medibles⁷⁶².

Jorge Cardona, miembro del Comité de los Derechos del Niño, señaló que la falta de recursos –humanos, económicos e infraestructura–, constituyen barreras adicionales a la *educación inclusiva*, por lo que generalmente se le considera una educación de lujo, bajo la óptica de varios Estados. Llamó la atención sobre una práctica que con frecuencia refuerza la exclusión educativa; se trata de la competencia educativa que fomenta el *ranking* de las escuelas, segregando a alumnos y alumnas con discapacidad desde edades muy

⁷⁵⁹ Véase, el apartado “Opening Statements” en *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, disponible en la web.

⁷⁶⁰ Nombrado el 18 de junio de 2010 por el Consejo de Derechos Humanos, asumió sus funciones desde el 1º de agosto de 2010.

⁷⁶¹ Véase, el apartado “Opening Statements” en *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, disponible en la web.

⁷⁶² Véase, el apartado “Opening Statements” en *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, disponible en la web.

tempranas, en detrimento del derecho a la *educación inclusiva*⁷⁶³. De la mano de esta situación de competencia entre las escuelas, está el énfasis puesto en los exámenes e informes aplicados por los propios Estados –como el Informe PISA⁷⁶⁴–, que también generan exclusión, por lo que varios participantes⁷⁶⁵, llamaron la atención sobre la necesidad de ajustar dichos exámenes a la diversidad de los alumnos y alumnas (en lugar de intentar que sean los estudiantes los que se ajusten a las pruebas).

Por lo tanto, los sistemas educativos medidos con criterios de adquisición cuantitativa de conocimientos, y no cualitativa de competencias y habilidades, deberían suprimirse, ya que resultan contrarios a la CDN y favorecen la exclusión (por ejemplo de las niñas y niños con discapacidad). Lo mismo sucede con este tipo de pruebas fomentadas por la propia UNESCO o por los propios Estados; si no se suprimen, por lo menos deberían adecuarse a las necesidades educativas especiales que cada alumno y alumna con discapacidad requiera, ya que como

⁷⁶³ Véase, el apartado “Opening Statements” en *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, disponible en la web.

⁷⁶⁴ Los informes PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tienen como objetivo evaluar la formación de las alumnas y alumnos cuando llegan al final de la etapa de la enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. El Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio. Los exámenes utilizados en el proceso de evaluación no requieren otra cosa que papel y lápiz, y cada estudiante cuenta con dos horas para responderlo. Véase, *El programa PISA de la OCDE, ¿Qué es y para qué sirve?*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París, pp. 3 y 4. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> (fecha de consulta: 15 de septiembre de 2015).

Entre las críticas que se han hecho a los informes y exámenes PISA, concretamente en lo que se refiere a su incidencia sobre la población con discapacidad, es que fomentan la exclusión básicamente por 3 causas: en primer lugar, se basan únicamente en tres tipos de competencias, dejando fuera otros tipos de competencias como la musical o la artística, entre otras, donde niños y niñas con discapacidad pueden destacar y contar con habilidades distintas de las del común de los alumnos; en segundo lugar, se realizan en el formato tradicional de “lápiz y papel”, dejando fuera a los niños y niñas con discapacidad que requieren adecuaciones de diversos tipos; y en tercer lugar, marcan un tiempo poco flexible de 2 horas para su elaboración, lo que puede suponer un inconveniente para las alumnas y alumnos con discapacidad.

⁷⁶⁵ Entre los participantes que señalaron cómo en ocasiones los propios exámenes segregan a los “buenos” estudiantes de los “malos”, generando exclusión al interior de las escuelas: Rosa Blanco (oficina chilena de la *Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture*), Facundo Chávez Penillas (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos), Gopal Mitra (UNICEF) y Praveena Sukhrak-Ely (*South Africa Council for the Blind*).

señala Ana Rosa Martín, la no accesibilidad [a pruebas de evaluación educativas], constituye una forma sutil pero muy eficaz de discriminación. En cambio, el objetivo de la legislación y las políticas públicas sobre la materia, debería ser garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad mediante medidas de acción positiva inspiradas en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas de Estado en materia de discapacidad⁷⁶⁶.

Otro punto sobre el que hubo consenso, es el uso de las nuevas tecnologías en beneficio de la *educación inclusiva*, para lo cual, habría que familiarizar al equipo de profesores con el uso adecuado de los mismos⁷⁶⁷.

Particularmente doloroso resultó el señalamiento que varios participantes hicieron sobre las difíciles situaciones de discriminación, agresión, aislamiento y *bullying* que los alumnos y alumnas con discapacidad padecen de forma generalizada, durante sus experiencias educativas⁷⁶⁸.

⁷⁶⁶ Véase, MARTÍN MINGUIJÓN, Ana Rosa, “El menor con discapacidad. Precariedad en la regulación y en políticas específicas”, en VV.AA., *Los menores con discapacidad en España*, CINCA, Madrid, 2008, p. 410 y 411.

⁷⁶⁷ Al respecto, Gopal Mitra, representante de UNICEF, señaló que en ocasiones son los propios profesores los que no permiten el uso de las nuevas tecnologías dentro de las aulas. Habló sobre las ventajas que los materiales para niños y niñas con discapacidad pueden brindar dentro de las aulas; por ejemplo, los formatos accesibles y los formatos en vídeo que pueden sustituir a los tradicionales libros impresos. En el mismo sentido, Praveena Sukhraj-Ely, del *South Africa Council for the Blind*, señaló que los alumnos con discapacidad visual deberían contar con adecuaciones durante el proceso de lecto-escritura, pudiendo elegir entre el sistema braille, oral o de escritura común. La ausencia de estos recursos es contraria a la inclusión, y el objetivo sería evitar cualquier factor que genere exclusión. Véase, *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, cit.

⁷⁶⁸ Mia Farah, de la organización *Inclusion International, Middle East and North Africa*, concluyó que varias generaciones de personas con discapacidad, se habían perdido. Rabjyot Singh Kohli, narró como él y otros niños con discapacidad fueron forzados a permanecer en sus hogares por la vergüenza que sentían sus padres de sacarlos de casa. Él señaló que es responsabilidad de todos los Estados Partes de la CDPD, asegurarse de que: “cuando un niño o niña con alguna discapacidad nace, sus padres deberían aceptarlo con el corazón abierto, en lugar de estar tristes y deprimidos por su nacimiento. Un padre empoderado e informado puede hacer feliz a su hijo”, señaló Kohli, “un padre sin información, ni apoyo, puede romper, a ese mismo hijo”, concluyó. Por su parte, Signe Hojsteen, representante de *Disabled People’s Organizations Denmark* señaló que existen innumerables relatos de alumnos y alumnas con discapacidad que narraron que sufrieron *bullying*, soledad y aislamiento; por lo que se debe romper ese círculo vicioso y trabajar sistemáticamente para poder hacerle frente. Henriette Sandvoorst, abogada de los Países Bajos, pidió actuar para prevenir el *bullying* originado por alguna discapacidad, y dar la bienvenida a la escuela regular a los alumnos y alumnas con discapacidad. Barbara Bailey señaló que el Comentario General debía contener estrategias para derrumbar todos los estereotipos que generan actitudes sociales, conductoras de la marginalización de los niños y niñas con

Varios de los participantes coincidieron en el papel determinante que tienen los profesores, y en la preparación y apoyo que requieren para potenciar la *educación inclusiva*⁷⁶⁹.

Finalmente cabría destacar que varios participantes coincidieron en que falta mucho por hacer en el ámbito legislativo interno de los Estados, así como en el ámbito de las políticas públicas⁷⁷⁰.

La publicación del presente Comentario General, sin duda será una herramienta indispensable para la interpretación del artículo 24 de la CDPD, que servirá de guía a los Estados Partes –tanto a nivel de legislación, como de políticas públicas y buenas prácticas–, para avanzar hacia la *educación inclusiva*. Porque en definitiva, de la adecuada implementación de este derecho depende la eficacia del resto de los derechos humanos⁷⁷¹.

discapacidad en el ámbito educativo. Véase, *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, *cit.*

⁷⁶⁹ Entre ellos, Mia Fareh (*Inclusion International, Middle East and North Africa*), Maryanne Diamond (*International Disability Alliance*), Philippe Testot-Ferry y Gopal Mitra (UNICEF), y Markku Jokinen (*World Federation of Deaf*) que señaló que “la educación multilingüe y multicultural era necesaria para responder a las necesidades lingüísticas y a la diversidad cultural de los alumnos y alumnas a través del compromiso de acoger una diversidad de profesores con discapacidad, profesores sordos y sordas, profesores con identidad indígena o diversas identidades intersectoriales. Los modelos de profesores y profesoras tienen un rol vital y la diversidad que se desea ver en las aulas de alumnas y alumnos, debe reflejarse en la diversidad del propio profesorado”. En el mismo sentido se pronunciaron Richard Rieser (*World of Inclusion and Disabled People International*), Joan Cobenas (*Asociación Azul, de Argentina*) y el representante de *World Network of Users and Survivors of Psychiatry*. Véase, *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, *cit.*

⁷⁷⁰ Al respecto destaca la participación de la representante de *Down’s Syndrome Australia* quien señaló que los marcos de la legislación y las políticas públicas son todavía insuficientes y permiten mantener distintas barreras que fomentan la exclusión en Australia. La representante de la OIT, Stefan Tromel, destacó entre otros puntos, que “los sistemas de educación preescolar, constituían una valiosa inversión de retorno. Asimismo, la educación segregada, se convertía en empleo segregado y discriminado por el mercado laboral, por lo que debía lucharse por políticas de educación inclusiva”. Véase, *The Right to Education of Persons with Disabilities – Committee on Rights of Persons with Disabilities holds Day of General Discussion*, *cit.*

⁷⁷¹ Todavía no se encuentra habilitada la web con los contenidos del día de la discusión general. Hasta el día 15 de septiembre de 2015, no estaba disponible en la web el Comentario General, aunque existían ya algunas notas al respecto. Véase: <http://www.ohchr.org/EN/Pages/CRPDVideoDGD.aspx>

Según se desprende del trabajo de investigación de Pérez Bello, “este proceso puede llevar aproximadamente dos años, como mínimo”. PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *cit.*, p. 234.

4. Cuarta Parte. Las Relatorías Especiales sobre discapacidad frente al derecho a la educación de niñas y niños.

El último apartado del presente capítulo, estará dedicado a dos relatorías. En primer lugar, la *Relatoría Especial sobre la Discapacidad* en el marco de la Comisión de Desarrollo Social. Esta relatoría inicia su labor vigilando la implementación de las *Normas Uniformes (soft law)*, y posteriormente, también de la CDPD (*hard law*). Su labor, contenida en diversos informes, ha contribuido también al desarrollo del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad.

En segundo lugar, el trabajo de la *Relatora sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Catalina Devandas Aguilar, quien ha puesto en marcha diversas acciones con el fin de avanzar hacia la *educación inclusiva* y eliminar definitivamente los “eslabones aislados de atención a la discapacidad”.

4.1. La Relatoría Especial sobre Discapacidad de la Comisión de Desarrollo Social.

Como ha quedado apuntado, la razón por la que hemos incluido el trabajo de los Relatores Especiales de Discapacidad de la Comisión de Desarrollo Social en el presente capítulo –destinado a analizar la normativa de *hard law*–, y no en el Capítulo 2 –dedicado a los ordenamientos y mecanismos de *soft law*–, es que esta Relatoría, que en origen tenía a su cargo la promoción de las *Normas Uniformes*, actualmente se encarga también de la CDPD. Por tanto, entendemos que es más oportuno analizar su labor en el mismo capítulo dedicado a la CDPD.

Pues bien, la Relatoría sobre discapacidad tiene su origen en la Sección 4 de las *Normas Uniformes*, que establece lo relativo al *mecanismo de supervisión*. Este mecanismo tiene como finalidad *promover la aplicación efectiva de las Normas Uniformes*⁷⁷², así como determinar los obstáculos y sugerir medidas

⁷⁷² IV. *Mecanismo de Supervisión*.

1. *La finalidad del mecanismo de supervisión es promover la aplicación efectiva de las Normas Uniformes. Dicho mecanismo prestará asistencia a todos los Estados en la evaluación de*

su grado de aplicación de las Normas Uniformes y en la medición de los progresos que se alcancen. La supervisión debe ayudar a determinar los obstáculos y a sugerir medidas idóneas que contribuyan a una aplicación eficaz de las Normas. El mecanismo de supervisión tendrá en cuenta las características económicas, sociales y culturales que existen en cada uno de los Estados. Un elemento importante debe ser también la prestación de servicios de consultoría y el intercambio de experiencias e información entre los Estados.

2. Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad deben supervisarse dentro del marco de los períodos de sesiones de la Comisión de Desarrollo Social. En caso necesario, se nombrará, por un período de tres años y con cargo a los recursos presupuestarios, a un relator especial que cuente con amplia experiencia en materia de discapacidad y en organizaciones internacionales para que supervise la aplicación de las Normas Uniformes.

3. Se invitará a organizaciones internacionales de personas con discapacidad reconocidas como entidades consultivas por el Consejo Económico y Social y a organizaciones que representen a personas con discapacidad que todavía no hayan formado sus propias organizaciones a que, teniendo en cuenta los diferentes tipos de discapacidad y la necesaria distribución geográfica equitativa, integren un grupo de expertos, en el cual dichas organizaciones tendrán mayoría, con el cual el Relator Especial y, cuando proceda, la Secretaría puedan celebrar consultas.

4. El Relator Especial exhortará al grupo de expertos a que examine la promoción, aplicación y supervisión de las Normas Uniformes, comunique los resultados y proporcione asesoramiento y sugerencias al respecto.

5. El Relator Especial enviará una lista de preguntas a los Estados, a las entidades del sistema de las Naciones Unidas y a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, incluidas las organizaciones de personas con discapacidad. La lista de preguntas debe referirse a los planes de aplicación de las Normas Uniformes en los Estados. Las preguntas deben ser de carácter selectivo y abarcar un número determinado de normas específicas para hacer una evaluación de a fondo. El Relator Especial debe prepararlas en consulta con el grupo de expertos y la Secretaría.

6. El Relator Especial procurará entablar un diálogo directo no sólo con los Estados sino también con las organizaciones no gubernamentales locales, y recabará sus opiniones y observaciones sobre toda información que se proyecte incluir en los informes. El Relator Especial prestará asesoramiento sobre la aplicación y supervisión de las Normas Uniformes, y ayudará a preparar las respuestas a las listas de preguntas.

7. El Departamento de Coordinación de Políticas y Desarrollo Sostenible de la Secretaría, en su calidad de centro de coordinación de las Naciones Unidas sobre las cuestiones relativas a la discapacidad, y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y otras entidades y mecanismos del sistema de las Naciones Unidas, como las comisiones regionales, los organismos especializados y las reuniones entre organismos, cooperarán con el Relator Especial en la aplicación y supervisión de las Normas Uniformes en el plano nacional.

8. El Relator Especial, con ayuda de la Secretaría, preparará informes que serán presentados a la Comisión de Desarrollo Social en sus períodos de sesiones 34º y 35º. Al preparar esos informes, el Relator Especial consultará al grupo de expertos.

9. Los Estados deben alentar a los comités nacionales de coordinación o a las entidades análogas a que participen en la aplicación y supervisión. En su calidad de centros de coordinación de los asuntos relativos a la discapacidad en el plano nacional, debe exhortárseles a que establezcan procedimientos destinados a coordinar la supervisión de las Normas Uniformes. Es menester estimular a las organizaciones de personas con discapacidad a que participen activamente en la supervisión a todos los niveles del proceso.

10. Si se dispusiera de recursos extrapresupuestarios, convendría crear uno o más puestos de Asesor Interregional sobre las Normas Uniformes a fin de prestar servicios directos a los Estados, por ejemplo en:

- a) La organización de seminarios nacionales y regionales de formación sobre el contenido de las Normas Uniformes;

idóneas para su aplicación eficaz. Pues bien, la Relatoría Especial sobre Discapacidad de la Comisión de Desarrollo Social⁷⁷³ es el órgano encargado de llevar a cabo esta labor de monitoreo; y sus actividades –y las del grupo de expertos que le apoyan– se financian mediante contribuciones voluntarias⁷⁷⁴.

El primer Relator fue Bengt Lindqvist, de origen sueco, que ocupó el cargo durante dos mandatos completos (1994-1997 y 1997-2000)⁷⁷⁵. En el año 2000, el Consejo Económico y Social decidió renovar su mandato por un período más, hasta el año 2002⁷⁷⁶. Posteriormente, fue sustituido por Sheikha Hissa Khalifa bin Ahmed al-Thani (2003-2009) y Shuaib Chalklen (2009 a 2014)⁷⁷⁷.

El Relator Especial sobre Discapacidad debía informar anualmente a la Comisión para el Desarrollo Social sobre su labor. Sus informes incluyen conclusiones y recomendaciones sobre la aplicación de las *Normas Uniformes*, y posteriormente de la CDPD. Para elaborar sus informes, el Relator mantenía diálogos con los Estados, con las organizaciones no gubernamentales y con expertos que pudieran proporcionarle información oportuna.

b) *La elaboración de directrices en apoyo de las estrategias para la aplicación de las Normas Uniformes;*

c) *La difusión de información sobre las prácticas óptimas en cuanto a la aplicación de las Normas Uniformes.*

11. *En su 34º periodo de sesiones, la Comisión de Desarrollo Social establecerá un grupo de trabajo de composición abierta encargado de examinar el informe del Relator Especial y de formular recomendaciones sobre formas de mejorar la aplicación de las Normas Uniformes. Al examinar el informe del Relator Especial, la Comisión, por conducto de su grupo de trabajo de composición abierta, celebrará consultas con las organizaciones internacionales de personas con discapacidad y con los organismos especializados, de conformidad con los artículos 71 y 76 del reglamento de las comisiones orgánicas del Consejo Económico y Social.*

12. *En el período de sesiones siguiente a la terminación del mandato del Relator Especial, la Comisión de Desarrollo Social examinará la posibilidad ya sea de renovar ese mandato, de nombrar a un nuevo Relator Especial o de establecer otro mecanismo de supervisión, y formulará las recomendaciones apropiadas al Consejo Económico y Social.*

13. *Con objeto de promover la aplicación de las Normas Uniformes, debe alentarse a los Estados a que contribuyan al Fondo Voluntario de las Naciones Unidas para los Impedidos.”*

⁷⁷³ El Relator realiza su trabajo acompañado de un grupo de expertos establecido en 1994 por seis importantes organizaciones no gubernamentales que se ocupan de la cuestión de la discapacidad. Los expertos, cinco mujeres y cinco hombres representan a todas las regiones y cuentan con experiencias diversas en el ámbito de la discapacidad, proporcionando una valiosa orientación. Véase, UN-ENABLE E/CN.5/2002/4, Informe Final del Relator Especial, párrafo 3.

⁷⁷⁴ Véase, Resolución 48/96 de la Asamblea General, Anexo, Sección IV, párrafo 2.

⁷⁷⁵ Véase, QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, “La autoridad moral para el cambio: los valores de derechos humanos y el proceso mundial de reforma en materia de discapacidad”, *cit.*, p. 43.

⁷⁷⁶ Véase, Resolución 2000/10 del Consejo Económico y Social, de 27 de julio de 2000.

⁷⁷⁷ Véase, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=1513> (fecha de consulta: 1 de octubre de 2015).

Con el fin de conocer la evolución y desarrollo del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad en el ámbito de NNUU, a continuación se analizarán dichos informes.

4.1.1. Primer Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (1994-1997).

Al concluir su primer mandato, el Relator presentó un informe⁷⁷⁸, y en lo relativo al ámbito educativo urgió a los gobernantes a que proveyeran la educación adecuada a niños y adultos con *necesidades educativas especiales*, según lo habían establecido la *Declaración de Salamanca* y las *Normas Uniformes* (regla 6)⁷⁷⁹. Este informe mantuvo la terminología propia de estos ordenamientos y la protección de estas personas en la medida en que dichos instrumentos la consagraron.

4.1.2. Segundo Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (1997-2000)⁷⁸⁰.

El segundo informe del Relator Especial abarca los años 1997 a 1999⁷⁸¹. En los antecedentes del mismo, ya se puede percibir una apuesta por el *modelo social de la discapacidad*, donde los límites dejan de situarse exclusivamente en la persona con discapacidad, y se intenta concienciar a la sociedad sobre su responsabilidad:

“[...] A lo largo de los siglos hemos concebido y construido nuestras sociedades como si las personas con discapacidades no existieran, como si todos los seres humanos pudieran ver, oír, andar, comprender y reaccionar rápida y

⁷⁷⁸ Véase, *Supervisión de la aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, Documento A/52/56, Anexo.

⁷⁷⁹ Véase, Documento A/52/56, Anexo, párrafos 138-139.

⁷⁸⁰ La Comisión de Desarrollo Social decidió renovar el mandato del Relator por un nuevo período de tres años y le solicitó presentarle un informe en su 38º período de sesiones, que tuvo lugar en el 2000. Véase, *Documentos Oficiales del Consejo Económico y Social, 1997, Suplemento No. 6* (E/1997/26), Cap. I, Secc. A, aprobado posteriormente como Resolución 1997/19 del Consejo Económico y Social, de 21 de julio de 1997.

⁷⁸¹ Véase, Documento E/CN.5/2000/3.

adecuadamente a las señales procedentes del mundo que los rodea. Esa ilusión, esa concepción errónea de la naturaleza humana, esa incapacidad para tener en cuenta las necesidades de todos los ciudadanos en la configuración de la sociedad, es el motivo principal del aislamiento y la exclusión de las personas con discapacidad que se observa en formas diversas y en grados variables en todo el mundo. Hará falta mucho tiempo para modificar este comportamiento, profundamente arraigado en los prejuicios, el miedo, la vergüenza y la incompreensión de lo que significa realmente vivir con una discapacidad. Sin embargo, se han puesto en marcha iniciativas internacionales para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad y se está avanzando en este sentido”.

En el informe se resalta una actividad que se llevó a cabo el 6 de octubre de 1997, cuando el Comité de los Derechos del Niño celebró un día de debate general en Ginebra. El Comité insistió en que a lo largo de la historia se había negado, y peor aún, se seguía negando *a los niños con discapacidades (sic)* el disfrute de varios derechos humanos, como el derecho a la educación (párrafo 92). El Relator se refirió también al estatuto jurídico tanto de la CDN, como de las *Normas Uniformes*, resaltando la complementariedad entre ambos ordenamientos:

“La Convención es una declaración importante de principios que protege los derechos de todos los niños, incluidos los niños con discapacidades. Las Normas Uniformes constituyen todo un documento sobre política en materia de discapacidad, con un grado de especificidad mucho mayor y más orientación sobre qué se debe hacer y cómo debe hacerse. Es preciso adoptar medidas para combatir la exclusión y las condiciones desfavorables en dos esferas fundamentales a saber, el apoyo a la persona y la creación de posibilidades de acceso [...] la Convención no apoya en términos suficientemente claros la cuestión de la accesibilidad” (párrafo 93).

Con relación al ámbito educativo, hizo dentro de sus recomendaciones una breve referencia, relacionada con la *no discriminación*; y aunque no lo señala expresamente, está dirigida a la *educación inclusiva*:

“Cooperar para eliminar la discriminación contra los niños con discapacidades en los programas de enseñanza general” (párrafo 94.c).

4.1.3. Tercer Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (2001-2002)⁷⁸².

El presente informe destacó una interesante acción puntual, de cuatro organizaciones no gubernamentales internacionales de la esfera de la discapacidad, que decidieron establecer de forma conjunta con la Alianza Internacional para el Apoyo a la Niñez, un proyecto titulado *Derechos para los niños con discapacidad*⁷⁸³. La finalidad del proyecto, según se reportó en el informe, era prestar asistencia al Comité de los Derechos del Niño para promover la *perspectiva de la discapacidad* en su labor de supervisión de la aplicación de la CDN. Se trata de una valiosa e importante iniciativa que sin duda ha contribuido al fortalecimiento de los derechos de las personas con discapacidad (párrafo 18).

Otra importante actividad del mismo proyecto, consiste en realizar estudios de fondo en países determinados (párrafo 19). La iniciativa procura aumentar la visibilidad de los niños con discapacidad, para lo que se han publicado informes especiales sobre su situación, como el informe titulado *It is our world, too* que incluye formatos alternativos de difusión como caricaturas, ilustraciones e intervenciones de niños con discapacidad (párrafo 20).

Cuando se presentó el informe, se contaba ya con varias iniciativas dentro de NNUU, que paulatinamente fueron visibilizando el tema de la discapacidad, como una cuestión de derechos humanos, que debían atender los diversos mecanismos de vigilancia de la organización⁷⁸⁴.

⁷⁸² Véase, Documento E/CN.5/2002/4.

⁷⁸³ Se obtuvo financiación del Organismo Sueco de Desarrollo Internacional (OSDI) para un período de tres años. El proyecto concertó un acuerdo con *Disability Awareness in Action*, una organización no gubernamental con sede en el Reino Unido, para coordinar y administrar las actividades del proyecto (párrafo 18).

⁷⁸⁴ “Como resultado de varios acontecimientos importantes, comenzando por la publicación en el decenio de 1990 del informe del Sr. Leandro Despouy, *Los derechos humanos y las personas con discapacidad* (DESPOUY, Leandro, *Los derechos humanos y las personas con discapacidad*, Serie de Estudios No. 6, publicación de las Naciones Unidas, número de venta: E.92.XIV.4), la observación general No. 5 del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Documentos Oficiales del Consejo Económico y Social, 1995, Suplemento No. 3, E/1995/22, Anexo IV) y la aprobación por la Comisión de Derechos Humanos de resoluciones pertinentes (véanse en particular, las resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos 1998/31, de 21 de abril de 1998 y 2000/51, de 25 de abril de 2000), se ha reconocido que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos. Ahora es necesario determinar cómo puede convertirse el

En el documento anexo al tercer informe del Relator⁷⁸⁵, la educación para niñas y niños con discapacidad se contempló una vez más como un derecho humano, pero poco desarrollo tuvo el señalamiento del mismo. Como ejemplo, los siguientes párrafos:

“13. Los Estados deben asegurarse de que las personas con discapacidad reciben el apoyo que necesitan dentro de las estructuras comunes de la sociedad, como la educación, la salud, el empleo y los servicios sociales”.

[...]

“65. Todos los niños con discapacidad, incluidos los que sufren discapacidad grave, deben tener acceso a la educación”.

La *accesibilidad* comienza a establecerse en los ordenamientos internacionales como condición indispensable para alcanzar los derechos humanos; y su ausencia, comienza a entenderse como causante de la exclusión. Así se pone de manifiesto en los siguientes párrafos del informe:

“62. Los niños con discapacidad suelen quedar marginados del sistema escolar. Los obstáculos en el entorno físico impiden a estos niños moverse libremente, jugar y disfrutar de la compañía de otros niños”.

[...]

“66. Los Estados deben fomentar la adopción de medidas que permitan a los niños con discapacidad estar y jugar con otros niños en la comunidad”.

Por lo tanto, se puede apreciar que no se hablaba todavía de *educación inclusiva*, pero ya el primer relator sobre discapacidad promovió el derecho a la educación como un derecho humano al que las personas con discapacidad debían tener pleno acceso; lo que constituye un importante antecedente del reconocimiento del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

reconocimiento de este principio en medidas prácticas. Se debe incorporar la discapacidad como dimensión integral de los procedimientos de derechos humanos de las Naciones Unidas, y se deben poner en marcha medidas eficaces de presentación de informes de supervisión” (párrafo 60).

⁷⁸⁵ Véase, Documento E/CN.5/2002/4, Anexo: *Llegar a los más vulnerables; proyecto de suplemento de las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.

4.1.4. Relatora Especial sobre Discapacidad, Sheikha Hissa Khalifa bin Ahmed al Thani (2003-2009).

En 2003 el Secretario General de NNUU nombró a Sheikha Hissa Khalifa bin Ahmed al Thani, originaria de Qatar, como la siguiente Relatora Especial sobre discapacidad para el período 2003-2005⁷⁸⁶.

En su primer informe, presentado en febrero de 2004⁷⁸⁷, la Relatora incluye un esquema de cómo desarrollará su labor. Entre los temas prioritarios, estarían los niños y niñas con discapacidad, aunque se refiere a su protección de forma genérica⁷⁸⁸.

En 2006, bajo la dirección de la propia Relatora, se publicó un interesante documento titulado *Global Survey on Government Action on the Implementation of the Standard Rules on the Equalization on the Opportunities for Persons with Disabilities (Encuesta Global sobre Acciones Gubernamentales para la Implementación de las Normas Uniformes en la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad)*⁷⁸⁹. Se trata de la primera encuesta mundial sobre discapacidad que cubrió las 22 *Normas Uniformes*, que se intentó realizar en los 191 Estados miembros de NNUU y en la que participaron tanto estructuras gubernamentales, como organizaciones no gubernamentales. Sólo 114 Estados respondieron a la encuesta⁷⁹⁰.

En el informe se destacó como un aspecto particularmente negativo, la información obtenida con relación al ámbito educativo, ya que en varios países (alrededor de 30), no se habían tomado medidas para lograr la inclusión de las niñas y niños con discapacidad dentro de los sistemas educativos regulares⁷⁹¹.

⁷⁸⁶ Véase la web de UN Enable- Special Rapporteur on Disability of the Commission for Social Development.

⁷⁸⁷ Véase, *Report of the Special Rapporteur on Disability to the 42nd Session of the Commission for Social Development*.

⁷⁸⁸ Véase, *Ibid.*, Conclusiones 1.

⁷⁸⁹ Esta encuesta fue diseñada, administrada, conducida, analizada y reportada por el Centro Sur-Norte para el Diálogo y el Desarrollo, Amman, Jordania, para la Oficina de la Relatora Especial sobre Discapacidad.

⁷⁹⁰ Véase, Documento E/CN.5/2007/4, párrafo 17.

⁷⁹¹ Textualmente en inglés dice lo siguiente: "Some of the information obtained has been alarming with respect to the prospects for persons with disabilities, particularly, in the area of **Education** for

Entre las recomendaciones del Informe, destaca el reconocimiento de la *educación integral*⁷⁹², con la salvedad de la educación dirigida a personas con discapacidad auditiva o visual, las cuales sí podrían recibir *educación especial* dentro de las escuelas regulares, pero en aulas específicas. Se justifica este reconocimiento señalando que en la etapa inicial de la vida, se requiere atención especial atendiendo a su medio cultural, que redundará en una comunicación más efectiva y en una mayor independencia para estos colectivos⁷⁹³.

El tercer informe de la Relatora Especial⁷⁹⁴ se limitó a presentar los resultados preliminares de la *Encuesta Global sobre Acciones Gubernamentales para la Implementación de las Normas Uniformes en la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad*. Llamaron la atención algunos resultados obtenidos a partir de las respuestas que dieron los Estados a los cuestionarios aplicados. Así, por ejemplo:

“el 65.8% de los Estados contestó haber adoptado políticas de inclusión educativas; el 55.3% ha adoptado legislación a favor de la inclusión educativa; el 69.3% ha adoptado programas para favorecer la inclusión; el 68.4% de los Estados ha destinado recursos financieros para favorecer la inclusión. El 61.4% de los Estados que respondieron la encuesta, ha tomado medidas para rehabilitar el entorno educativo para las niñas y los niños con necesidades educativas específicas; el 60.5% ha proveído a sus escuelas de materiales y equipo para niñas y niños con discapacidad” (párrafo 56).

La participación de las organizaciones de personas con discapacidad involucradas en la planeación y la ejecución de medidas inclusivas, dentro del ámbito educativo, “alcanza al 58.8% de los países. En 7.9% de los países que contestaron, no se ha tomado ninguna de las medidas anteriores” (párrafo 57).

children with disabilities. Nearly 30 countries reported having taken no measures to enable children to receive education in integrated settings” (El énfasis es propio).

⁷⁹² “General educational authorities are responsible for the education of persons with disabilities in integrated settings”; es decir, “[l]as autoridades educativas son las responsables de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados” (Traducción propia). *Global Survey on Government Implementation of the Standard Rules – Results Analysis*, October 2006.

⁷⁹³ Textualmente en inglés dice lo siguiente: “9. Owing to the particular communication needs of deaf and deaf/blind persons, their education may be more suitably provided in schools for such persons or special classes and units in mainstream schools. At the initial stage, in particular, special attention needs to be focused on culturally sensitive instruction that will result in effective communication skills and maximum independence for people who are deaf or deaf/blind”.

⁷⁹⁴ Véase, Documento E/CN.5/2006/4.

El 87.7% de los países que respondieron a la encuesta, informaron que imparten educación a niñas y niños con discapacidad, sin aclarar bajo qué modalidad (párrafo 58).

En cuanto a los métodos y técnicas de comunicación utilizadas en los procesos educativos para niñas y niños con discapacidad, “un 69.3% de los países se apoyan mediante la utilización de intérpretes de lengua de señas; un 79,8% se apoya con materiales en Braille; un 59.6% utilizan formatos en audio; un 67.5% se apoyan con materiales para personas con discapacidad intelectual” (párrafo 59). Resultan sorprendentes estos datos que confiamos en que efectivamente respondan a la situación real.

Se reportó igualmente que “un 11% de los países que respondieron la encuesta, indicaron que no contaban con programas específicos, ni planes para la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad y que no utilizan ningún método, ni técnica de apoyo de los reseñados anteriormente” (párrafo 60). Estos datos dan cuenta del gran reto pendiente para garantizar la *educación inclusiva* a nivel mundial.

El Consejo Económico y Social decidió renovar el mandato de la Relatora hasta el 31 de diciembre de 2008⁷⁹⁵. En la presentación de su cuarto informe ante la Comisión de Desarrollo Social⁷⁹⁶, hizo referencia a su labor de acompañamiento y promoción para la adopción de la CDPD. Aunque en el presente trabajo no se profundizará en el proceso de elaboración de la Convención, habría que destacar la complementariedad –que la propia Relatora explica como una *relación simbiótica*⁷⁹⁷– entre las *Normas Uniformes* y la CDPD, ya que resulta fundamental para comprender el contexto de la normativa internacional sobre el tema⁷⁹⁸:

“Los artículos de la Convención reflejarán los de las Normas Uniformes en contenido y en sustancia, puesto que tratarán de las mismas cuestiones que incumben a la vida de las personas con discapacidad. Las Normas Uniformes sirven como lista de comprobación detallada de lo que se requiere hacer y de

⁷⁹⁵ Véase, Resolución 2005/9.

⁷⁹⁶ Véase, Documento E/CN.5/2000/4.

⁷⁹⁷ Véase, Documento E/CN.5/2000/4, párrafo 11.

⁷⁹⁸ También la Asamblea General ha destacado las sinergias y la complementariedad entre estos instrumentos sobre la discapacidad. Al respecto, véanse las recientes Resoluciones 63/150 y 64/131.

cómo debe abordarse a fin de salvaguardar los derechos consagrados en la Convención. La experiencia adquirida en la labor de aplicación tanto de las Normas Uniformes como de otros instrumentos de derechos humanos ha demostrado que, aunque en tanto que comunidad internacional acordemos normas jurídicas internacionales para garantizar los derechos de distintos grupos, distamos mucho de lograr que tales derechos se cumplan y materialicen a escala mundial” (párrafo 12).

“Si se hace un examen comparativo de los artículos de las Normas Uniformes y aquéllos de la Convención, se comprueba que ambos coinciden casi en su totalidad. En comparación con la Convención, las Normas Uniformes ofrecen medidas más concretas que prevén orientaciones para aplicar los derechos consagrados en la Convención. En este sentido, las Normas Uniformes seguirán siendo los principios rectores en la aplicación de los derechos y un instrumento eficaz para cambiar la vida de las personas con discapacidad” (párrafo 13).

“Las Normas Uniformes imponen una obligación moral y normativa de parte de la comunidad internacional respecto de las personas con discapacidad en tanto que la Convención supone un compromiso jurídico. Al emplear ambos instrumentos podremos trabajar de manera más coherente para mejorar la vida de las personas con discapacidad en el mundo” (párrafo 14).

La Relatora, por tanto, insiste en la conexidad entre las *Normas Uniformes* y la más reciente CDPD, dando cuenta de la evolución de los derechos de las personas con discapacidad. Al menos en el ámbito educativo, la CDPD sí ha supuesto un avance, ya que reconoce expresamente la *educación inclusiva* lo que pone de manifiesto que ha habido un desarrollo y fortalecimiento progresivo del derecho a la educación desde las Normas Uniformes.

Ahora bien, concretamente respecto del derecho a la *educación inclusiva* de los niños y niñas con discapacidad, el informe en realidad no aportó datos nuevos. Sólo se analizaron los resultados de la *Encuesta Global sobre Acciones Gubernamentales para la Implementación de las Normas Uniformes en la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad* y se insistió en que la

educación es fundamental en el proceso de integración de los niños y niñas en la sociedad⁷⁹⁹.

El quinto informe de la Relatora Especial de la Comisión de Desarrollo Social sobre Discapacidad, relativo a la vigilancia de la aplicación de las *Normas Uniformes* sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad⁸⁰⁰, presentó un panorama general de las actividades realizadas y los progresos logrados en el período 2003-2008, así como conclusiones derivadas de la labor desempeñada en esos años. Nada se dijo en particular sobre el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad. En realidad, el informe se dirigió a cuestiones más amplias que ponen en contexto la cuestión.

Ahora bien, la Relatora recomendó que los derechos de las personas con discapacidad se incluyeran en los distintos aspectos de la labor de NNUU. Ya que pese a los esfuerzos desplegados en los últimos años, los avances respecto de los derechos de las personas con discapacidad en los ODM, aún eran “limitados” (párrafo 49). Y como se ha dicho antes, éste continúa siendo el reto; si no se incluye definitivamente a las personas con discapacidad en la lucha por los derechos, será imposible alcanzar los objetivos de desarrollo vigentes.

Otro aspecto positivo fue que se extendió el mandato de la Relatoría para incluir –además de la promoción de las *Normas Uniformes*– la promoción y la vigilancia de la aplicación de la CDPD (párrafo 29).

4.1.5. Relator Especial sobre Discapacidad, Shuaib Chalklen (2009-2014).

En agosto de 2010, el Secretario General de NNUU nombró como tercer Relator Especial sobre Discapacidad a Shuaib Chalklen, originario de Sudáfrica, inicialmente para el período 2009-2011⁸⁰¹.

El Relator presentó su primer informe ante la Comisión de Desarrollo Social⁸⁰², estableciendo entre sus prioridades la atención de las *niñas y mujeres*

⁷⁹⁹ Véase, párrafo 36.

⁸⁰⁰ Véase, Documento E/CN.5/2009/6.

⁸⁰¹ El 5 de febrero de 2010, brindó su discurso de aceptación del cargo, exponiendo sus prioridades y su agenda de trabajo.

con discapacidad. Fue éste el primer Relator sobre Discapacidad que no colocó entre sus prioridades a los niños en general –como lo hizo su antecesora Sheika Hissa Khalifa–, ni citó entre sus prioridades la atención de los niños y niñas en el contexto educativo, –como el primer relator Bengt Lindqvist–.

Así, en su primer informe sólo dio cuenta de algunas reuniones con diversos organismos, entre los que mencionó a UNICEF, e hizo una única referencia a la educación en general (no específicamente destinada a niñas y niños), al relacionar el tema con los ODM:

“45. El proyecto de documento final de la Reunión plenaria de alto nivel del sexagésimo cuarto período de sesiones de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (64/299, anexo) es alentador porque observa particularmente que las políticas y medidas deben incluir a todos, especialmente a los que todavía son invisibles, de manera que se beneficien de los progresos hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El documento destaca específicamente la necesidad de incluir el acceso de las personas con discapacidad en las medidas de erradicación de la pobreza lo mismo que en la educación [...]”.

El Consejo Económico y Social, renovó el mandato del Relator Especial para el período 2012-2014⁸⁰³. Pero también en su segundo informe a la Comisión de Desarrollo Social⁸⁰⁴, el Relator prestó poca atención al tema de la educación respecto de las niñas y niños con discapacidad⁸⁰⁵. Se detuvo, en cambio, en otros temas generales⁸⁰⁶ y en otras cuestiones relativas a la infancia⁸⁰⁷.

⁸⁰² Véase, Documento E/CN.5/2011/9.

⁸⁰³ Véase, Resolución 2011/27, del 28 de julio de 2011, sobre la *Promoción ulterior de la igualdad de oportunidades por las personas con discapacidad, para ellas y con ellas, e incorporación de la discapacidad en el programa de desarrollo*.

⁸⁰⁴ Véase, Documento E/CN.5/2012/7.

⁸⁰⁵ El Relator Especial reportó su participación en algunos foros sobre los derechos de los niños y los jóvenes con discapacidad y las oportunidades de educación y trabajo. Participó igualmente en una mesa redonda (*Hacer de la educación una realidad para los niños con discapacidad*), organizada por el Departamento en colaboración con el BM y la OMS, en julio de 2011.

⁸⁰⁶ Entre estos, destacó su preocupación por la inclusión de la *perspectiva de la discapacidad* en los procesos de desarrollo generales (párrafo 18).

También resaltó el papel del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría, como el coordinador mundial en materia de discapacidad del sistema de NNUU (párrafo 28).

⁸⁰⁷ Entre las medidas de protección a la infancia con discapacidad:

“El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ahora tienen funcionarios que trabajan exclusivamente

En su tercer informe⁸⁰⁸ el Relator destacó un proyecto puesto en marcha por UNICEF (*La Alianza Mundial sobre los Niños con Discapacidad*)⁸⁰⁹. Entre las propuestas de trabajo de la Alianza, está debatir formas de promover un plan y un marco de desarrollo para después de 2015, que integre a las personas con discapacidad, e incluir entre las tareas el ámbito educativo, para favorecer la incorporación de los derechos de las personas con discapacidad en los programas mundiales centrados en los niños y niñas⁸¹⁰.

Otra referencia al ámbito educativo, se refiere a la comunidad sorda, sobre la que el Relator Especial manifestó que “hay problemas que se prolongan en el tiempo, ya que la comunidad sorda todavía lucha por recibir educación en su propio idioma, ya que muchos Estados Miembros todavía no han reconocido ni apoyado plenamente el lenguaje de señas y su promoción. Los cambios a este respecto pueden y deben lograrse, y debe instarse y apoyarse a los Estados Miembros a favorecer y apoyar a las comunidades de personas sordas para fomentar y promover el lenguaje de señas y garantizar su reconocimiento”⁸¹¹. Sin lugar a dudas éste es un tema controvertido al que ya se ha hecho referencia; baste con insistir en la necesidad de contar con los ajustes necesarios y las medidas de apoyo para que los niños y niñas sordos, puedan asistir a las escuelas regulares, sin barreras comunicacionales, ni de ningún otro tipo, que limiten su inclusión.

como coordinadores de asuntos de discapacidad en sus organizaciones. Los problemas de los niños con discapacidad son objeto de más atención en el UNICEF y el PNUD” (párrafo 33).

“El PNUD, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales y el UNICEF han colaborado en la creación de un fondo fiduciario de donantes múltiples que apoye las iniciativas de incorporación de la discapacidad dentro del sistema de las Naciones Unidas” (párrafo 34).

⁸⁰⁸ Véase, Documento E/CN.5/2013/10.

⁸⁰⁹ “La Alianza Mundial es una red internacional compuesta por más de 100 asociados, entre las que se encuentran organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones de personas con discapacidad, gobiernos y el sector privado. Mediante un enfoque basado en los derechos fundamentales, la Alianza Mundial pretende proporcionar una plataforma para la promoción y la acción colectiva para garantizar que los derechos de los niños se incluyan tanto en los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad, como en los movimientos por los derechos de los niños. (Párrafo 20) El 14 y 15 de septiembre de 2012, UNICEF puso en marcha la Alianza Mundial sobre los Niños con Discapacidad” (párrafo 39).

⁸¹⁰ Véase, párrafo 39.

⁸¹¹ Párrafo 87.

En su siguiente informe⁸¹² el Relator hizo referencia a la *Reunión de Alto Nivel sobre la Discapacidad y el Desarrollo*, que constituye el acto más importante del programa mundial sobre discapacidad. Como resultado de esta reunión, se adoptó la Resolución titulada *El camino a seguir: una agenda para el desarrollo que tenga en cuenta a las personas con discapacidad para 2015 y después de ese año*⁸¹³ –analizada en el capítulo anterior–, y en la que se asumieron los siguientes compromisos:

[...]

b) *Asegurar que en todas las políticas de desarrollo se tenga en cuenta las personas con discapacidad, en particular los niños [...];*

c) *Elaborar planes y, en función de las necesidades, promulgar, enmendar y aplicar leyes nacionales a fin de promover la inclusión de las personas con discapacidad;*

d) *Reconocer el derecho a la educación, en particular para los niños con discapacidad de familias de bajos ingresos [...].*

En este sentido se señaló que se incluiría en la agenda mundial del desarrollo la *perspectiva de la discapacidad*, abarcando los nuevos objetivos para el desarrollo, posteriores a 2015.

Otra cuestión que destacó el Relator en relación con el ámbito educativo de la infancia, es la incorporación de la Dependencia de Discapacidad al UNICEF y el nombramiento de un Asesor Superior sobre Discapacidad al que se encomendó la tarea de incorporar la discapacidad en todos los programas y las políticas de dicha agencia; así como desarrollar su capacidad y la de sus asociados con miras a asegurar que sea una organización inclusiva (párrafo 34). Entre los avances derivados de este nuevo esquema, se mencionó el *Informe Estado Mundial de la Infancia 2013* (párrafo 35), que se centra precisamente en los niños y niñas con discapacidad y que hemos analizado en el capítulo anterior.

Además, un análisis de 112 informes anuales de las oficinas de UNICEF en distintos los países, destacó que 85 oficinas ya informan de actividades relativas a la discapacidad (párrafo 36). Por lo tanto, puede concluirse que en los últimos

⁸¹² Véase, Documento E/CN.5/2014/7.

⁸¹³ Resolución 68/3 de la Asamblea General.

años, se han conseguido avances hacia la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad en diversos ámbitos, entre ellos, el educativo, según la información que proporcionan las propias instancias que trabajan en afinar su protección.

Del quinto informe del Relator Especial⁸¹⁴ cabría destacar los avances en cuanto a acciones e iniciativas destinadas a impulsar la protección de los niños y niñas con discapacidad, así como la detección de los obstáculos todavía por superar.

El primero de ellos, es la incorporación transversal de la discapacidad en los instrumentos de desarrollo. Por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible para después de 2015 señalan que “los más pobres entre los pobres son las personas con discapacidad y se estima que un 80% de ellas viven en el mundo en desarrollo” (párrafo 25). De acuerdo con la propuesta del Grupo de Trabajo Abierto, uno de esos ODS es precisamente:

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (párrafo 26).

Por tanto, resulta alentador que junto con la CDPD, los ODS y la nueva agenda para el desarrollo después de 2015, ofrezcan una nueva oportunidad para incorporar de manera transversal la perspectiva de las personas con discapacidad (párrafo 30), con especial atención a las niñas y niños, para conseguir empoderarlos con herramientas como la educación.

[E]l reconocimiento cada vez mayor de la perspectiva de la discapacidad en los procesos en curso conducentes a la agenda para el desarrollo después de 2015 se puede atribuir a una mayor conciencia de las necesidades de las personas con discapacidad dentro y fuera del sistema de las Naciones Unidas.

No obstante, existen también algunos indicios preocupantes. La Asamblea General ha reconocido reiteradamente los desfases entre los compromisos adquiridos por los Estados y sus prácticas sobre el terreno (párrafo 61). Éste es todavía el gran reto que la comunidad internacional tiene pendiente.

⁸¹⁴ Véase, Documento E/CN.5/2015/5.

4.2. Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Para concluir el presente capítulo, y con el fin de contar con una perspectiva completa de los mecanismos de NNUU que intervienen en la protección de la infancia con discapacidad, es necesario hacer referencia al reciente nombramiento de Catalina Devandas Aguilar, como Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad⁸¹⁵. La Relatora asumió su mandato el 1 de diciembre de 2014⁸¹⁶.

En su primer informe al Consejo de Derechos Humanos⁸¹⁷, la Relatora presentó su visión, su metodología de trabajo y el plan previsto para los tres primeros años de su mandato. Respecto del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad, destacan los siguientes aspectos:

- El mandato fortalece el sistema de NNUU en sus esfuerzos por hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, y consolida un mensaje importante: “las personas con discapacidad son titulares de derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás, y la comunidad mundial debe trabajar para promover su inclusión desde un enfoque basado en los derechos humanos” (párrafo 3).
- En calidad de norma internacional suprema y convenida conjuntamente sobre los derechos de las personas con discapacidad, la CDPD debe guiar todas las acciones relativas a la promoción de los derechos de esas personas, incluida la labor de la Relatora Especial (párrafo 16).

Al señalar las consideraciones generales que guiarán su mandato la Relatora menciona la inclusión, y en relación con la infancia establece:

“La Relatora Especial trabajará de manera inclusiva, procurando garantizar que los intereses y necesidades de las personas con diferentes tipos de deficiencia sean considerados de forma equitativa y que en su labor se tenga en cuenta la edad y se preste especial atención a los niños, adolescentes [...]”.

⁸¹⁵ Véase, la Resolución 26/20 del Consejo de Derechos Humanos.

⁸¹⁶ Véase, Documento A/HRC/28/58, de 2 de febrero de 2015.

⁸¹⁷ Informe presentado de conformidad con la Resolución 26/20.

Para favorecer la *inclusión* de los derechos de las personas con discapacidad en las agendas nacionales, la Relatora declara su apoyo a los procesos de reforma legislativa:

“La mayoría de los ordenamientos jurídicos del mundo contienen aún disposiciones que discriminan a las personas con discapacidad y vulneran sus derechos humanos”.

Concretamente, hace referencia a:

“las leyes en materia de educación que excluyen a los niños con discapacidad del sistema general de educación”⁸¹⁸ (párrafo 23.a).

Puede constatar, por tanto, que la *educación inclusiva* es una de las prioridades del mandato de la recientemente nombrada Relatora Especial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; lo cual reforzará su inclusión, no sólo a través de los procesos legislativos de los Estados Partes, sino fomentando la capacidad de los responsables e interesados nacionales para trasladar los estándares y normas acordados internacionalmente a leyes, políticas, programas y prácticas nacionales. Como parte de su labor, también asesorará a los Estados para que hagan efectivos los derechos de los niños y niñas con discapacidad. Con este fin, la Relatora realizará misiones a diversos países y elaborará estudios que incluyan datos y estadísticas.

El mandato, por tanto, es amplio y ofrece una gran oportunidad para contribuir al cambio y mejoramiento de los derechos de las niñas y niños con discapacidad en todos los ámbitos, incluido el educativo. Se espera que la nueva Relatora consiga avanzar en la eliminación definitiva de los eslabones aislados de atención a la discapacidad, y posicionar la *perspectiva de la discapacidad*, de manera central, sistemática y continua.

⁸¹⁸ El énfasis es propio.

CAPÍTULO 4

Propuestas dirigidas a los Estados para alcanzar la educación inclusiva de los niños y las niñas con discapacidad

*“¡La discapacidad es una cuestión de derechos humanos!
Repito: la discapacidad es una cuestión de derechos humanos”⁸¹⁹.*

Introducción a las propuestas

En el presente capítulo se concretarán propuestas puntuales, que tras la revisión del marco internacional de protección de la infancia con discapacidad, derivado tanto de los ordenamientos de *soft law* como de la normativa propia de *hard law*, sustentan la educación inclusiva. Se cree que las orientaciones que aquí se enuncian, son indispensables para que los Estados puedan hacer realidad la educación inclusiva de los niños y las niñas, con especial atención en aquellos que presentan alguna discapacidad. Por lo tanto, las propuestas que aquí se presentan constituyen un piso mínimo sobre el cual se propone replantear la educación, a fin de alcanzar la educación inclusiva como meta final.

El primer exhorto, antes de iniciar el desarrollo de las propuestas, se dirige a los Estados que aún no son parte de la CDPD, en el sentido de que se adhieran a la misma. Atendiendo a la página web oficial de ONU⁸²⁰, hasta el día de hoy se cuentan 160 firmantes y Estados Partes de la CDPD. El total de Estados miembros de las Naciones Unidas es de 193 Estados⁸²¹, por lo que aún quedan 33 Estados miembros de la ONU, que no son parte de la CDPD, lo cual representa un primer obstáculo para conseguir una educación inclusiva a nivel global.

⁸¹⁹ Discurso de Beng Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidades de la Comisión de Desarrollo Social de las Naciones Unidas, en el 19º Congreso de Rehabilitación Internacional, Río de Janeiro, 25 a 30 de agosto de 2000.

⁸²⁰ Web de la Organización de Naciones Unidas, específicamente, la parte que contiene el número de Estados Partes de la CDPD, véase: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=iv-15&chapter=4&lang=en, fecha de consulta: 7 de diciembre de 2015.

⁸²¹ Web de la ONU, véase: <http://www.un.org/es/about-un/index.html>, fecha de consulta: 13 de octubre de 2015.

En este sentido, se alienta a los Estados faltantes a ratificar cuanto antes la CDPD, para comenzar a fortalecer los derechos de todas y todos en igualdad de condiciones. En la misma línea, se propone que en los anexos de las resoluciones sobre *“la Situación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo”*, presentados por el Secretario General de Naciones Unidas anualmente, al hacer el listado de signatarios, ratificaciones y adhesiones, se incluyan a los Estados que no han llevado a cabo ninguna de estas manifestaciones de voluntad por adherirse a la CDPD, lo que permitirá visibilizar qué Estados han optado por ser parte de este instrumento internacional y cuáles no.

Ahora bien, la metodología que se utilizará para desarrollar este último capítulo del presente trabajo de investigación será la de señalar orientaciones para cada uno de los actores responsables e involucrados en hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad. Entre estos agentes responsables cabe destacar⁸²²:

- Representantes de las agencias especializadas de Naciones Unidas, fondos y programas;
- Autoridades nacionales encargadas de los mecanismos de vigilancia internacional de protección de los derechos humanos, principalmente de la CDPD y la CDN, y en general, autoridades nacionales encargadas de implementar, monitorear y garantizar el derecho a la educación inclusiva.
- Parlamentarios y parlamentarias / Legisladores y legisladoras;
- Jueces y juezas;
- Representantes de las instancias nacionales de derechos humanos;
- Ministerios / Secretarías de Educación;

⁸²² La selección de estos agentes se ha hecho de acuerdo con un documento de la OACNUDH, en el que se incluye una serie de orientaciones a los responsables de implementar, verificar y monitorear la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER: *The Convention on the Rights with Persons with Disabilities*, Training Guide, Professional Training Series, N° 19, New York and Geneva, 2014. Además de incluir a los responsables señalados por este documento, se anexó a los “técnicos que evalúan las capacidades del alumnado” en los centros educativos y que bajo distintas denominaciones dependiendo de los diferentes países, intervienen en la determinación de la educación que consideran la mejor opción para las niñas y niños con discapacidad.

- Niñas, niños y adolescentes con discapacidad y sus representantes, sus padres y organizaciones no gubernamentales;
- Representantes de los medios de comunicación;
- Directores y directoras de centros educativos, equipos docentes y administrativos escolares;
- Técnicos que evalúan las capacidades del alumnado.

Se hace así referencia a los diversos actores responsables o participantes en un orden que va desde el ámbito más general (nivel internacional) hasta los ámbitos más específicos, como los centros educativos (nivel local), pero asumiendo que todos juegan un papel igualmente importante y que el éxito de la educación inclusiva es el resultado de un trabajo coordinado e interrelacionado de todos los agentes involucrados. En este sentido, a continuación se señalan los principales cometidos que habrán de desarrollar cada uno de estos actores responsables o participantes.

1. Representantes de las agencias especializadas de Naciones Unidas, fondos y programas:

- ✓ Promover, dentro del contexto del movimiento de *“Educación para Todos”*, la perspectiva de la discapacidad en todo su desempeño, apoyando la educación inclusiva en los distintos ámbitos de su trabajo. Esta visión abarcará desde la sensibilización, la concienciación, la difusión, el diálogo sobre las políticas, su seguimiento e implementación, sus informes anuales y la movilización para recaudar fondos. Será impulsado por los organismos responsables, entre los que destacan UNICEF y UNESCO, así como por la sociedad en general y las organizaciones de las niñas y niños con discapacidad en particular, pero también los propios niños y niñas con discapacidad.
- ✓ Fomentar la realización y publicación de informes de buenas prácticas sobre educación inclusiva entre Estados, a fin de reconocer los

obstáculos a los que debe hacerse frente y compartir experiencias para superar los mismos.

- ✓ Identificar las dificultades para alcanzar los “*Objetivos del Milenio*” y los “*Objetivos de la Educación para Todos*”; específicamente las dificultades para “*lograr la enseñanza primaria universal*”, debido a la falta de inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad, entre los que se encuentran las niñas y los niños con discapacidad. Como han señalado organismos internacionales y expertos: “*a menos que se incluya sistemáticamente a las personas con discapacidad en los planes y programas de desarrollo convenidos, será imposible alcanzar cualquier meta que se proponga*”⁸²³. Por lo tanto, se recomienda la inclusión de la discapacidad como una cuestión intersectorial en el nuevo conjunto de metas y objetivos para el desarrollo después de 2015.
- ✓ Implementar los nuevos “*Objetivos de Desarrollo Sostenible*”, con perspectiva de discapacidad, para que se vuelvan una realidad. En específico, el objetivo que plantea: “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”.
- ✓ Implementar, paralelamente a los nuevos objetivos, las futuras “*Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*”, para lograr concretarlos. Específicamente, las metas a alcanzar vinculadas con la infancia en el ámbito educativo son:
 - “*Meta 4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.*”
 - “*Meta 4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad en materia de atención y*”

⁸²³ Informe del Secretario General A/63/183. Se presentó en cumplimiento de lo dispuesto en la resolución 62/127 de la Asamblea General, en que ésta pidió al Secretario General que le presentara, en su sexagésimo tercer periodo de sesiones, un informe analítico y orientado a la acción sobre el quinto examen y evaluación del Programa de Acción Mundial. Párrafo 37.

desarrollo en la primera infancia y enseñanza preescolar, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Meta 4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación.

Meta 4.7 Para 2030, garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, en particular mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de géneros, la promoción de la cultura de la paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura del desarrollo sostenible, entre otros medios”.

- ✓ Alcanzar, conjuntamente con las anteriores, las llamadas “*Metas dirigidas a Medios de Aplicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*”. Y en particular, con relación a las niñas y niños con discapacidad en el ámbito educativo, se pretende alcanzar la siguiente: “*Meta 4.a Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.*”
- ✓ Incluir en los nuevos “*Objetivos de Desarrollo Sostenible*” mecanismos de rendición de cuentas, a fin de supervisar los avances y retos al respecto. Los objetivos previos, “*los del Milenio y los de Educación para Todos*”, no contaron con mecanismos de rendición de cuentas, lo cual podría haber contribuido a que su realización no se concretara. En los nuevos mecanismos de rendición de cuentas, deben participar todos los actores involucrados: gobiernos, organismos internacionales, sector privado, organizaciones de la sociedad civil y los propios niños y niñas,

incluyendo, por supuesto, a los que pertenecen a sectores en condición de vulnerabilidad de la infancia. Los ODS deben incluir también indicadores que permitan evaluar los logros que se van adquiriendo en cada Estado para alcanzar la educación inclusiva. Se debe intentar contar con datos certeros sobre la discapacidad en el ámbito educativo infantil, que incluya indicadores. Las metas planteadas deben ser realistas.

- ✓ Facilitar y trabajar coordinadamente con el nuevo “*Asesor Superior sobre Discapacidad de UNICEF*”, a quien se le encomendó la tarea de incorporar la discapacidad en todos sus programas y políticas, de la mano de los Estados. Este nombramiento representa una señal más del avance progresivo de la comunidad internacional por posicionar la atención a la discapacidad de forma transversal en todos los ordenamientos internacionales de derechos humanos.
- ✓ Alentar a la UNESCO para que modifique los exámenes PISA, y reconsidere hacerlo bajo la perspectiva de la discapacidad, permitiendo hacer ajustes en los casos necesarios; ya que estos exámenes discriminan y segregan a las alumnas y los alumnos con discapacidad, al menos por tres causas: 1) Se basan únicamente en tres tipos de competencias, dejando fuera muchas otras, como la competencia musical o artística, pretendiendo *homologar a todas y todos los niños bajo las mismas capacidades*. 2) Los exámenes PISA se realizan en formato tradicional de “*lápiz y papel*”, dejando fuera a los niños y niñas con discapacidad que requieren adecuaciones de diversos tipos. 3) Marcan un tiempo rígido de 2 horas para su elaboración, lo cual rompe con el principio de flexibilidad que debe orientar a la educación inclusiva. La no accesibilidad de estas evaluaciones, constituye una forma sutil pero eficaz de discriminación, por lo que no deberían mantenerse.
- ✓ Alentar a UNESCO y UNICEF para que supriman la concepción de que las competencias de lecto-escritura y matemáticas son las más importantes y necesarias de enseñar y evaluar. Se olvida de que no

todas y todos los niños tienen las mismas aptitudes, ni les gusta lo mismo, limitando la estimulación de otras competencias, como la artística o la musical, que les permitiría reforzar su autoestima y el desarrollo de sus verdaderos talentos e intereses.

- ✓ Brindar en los campos de refugiados, estaciones migratorias y albergues, donde se encuentren niñas y niños con discapacidad, bajo cualquier calidad migratoria, ya sea niños y niñas no acompañados o solicitantes de asilo o en tránsito, la misma atención que al resto de niños y niñas. En ningún caso deberán ser excluidos de las clases y programas educativos que se brinden, sino que se deberán proporcionar los apoyos y ajustes que se requieran. En esta línea, el ACNUR ha publicado directrices para enfrentar la situación en la forma más adecuada y ha patrocinado la capacitación de maestros y maestras para facilitar la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en las clases regulares de los campamentos de refugiados; estas directrices deberán seguir aplicándose y, en su caso, mejorarse.

2. Autoridades nacionales encargadas de los mecanismos de vigilancia internacional de protección de los derechos humanos, principalmente de la CDPD y la CDN, y en general autoridades nacionales encargadas de implementar, monitorear y garantizar el derecho a la educación inclusiva:

- ✓ Brindar atención e información al Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad y al Comité de los Derechos del Niño, al relator especial sobre educación, a la relatora sobre discapacidad y a los demás mecanismos de vigilancia encargados de verificar el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva, quienes deberán atender al tema de forma coordinada y sostenida, incorporando dentro de sus mandatos la perspectiva de la discapacidad y solicitando a los

Estados que incorporen la cuestión en sus correspondientes informes periódicos.

- ✓ Atender con seriedad a las recomendaciones de todos los mecanismos de Naciones Unidas que inciden en el derecho a la educación inclusiva de la infancia.
- ✓ Atender también a las observaciones, señalamientos y recomendaciones de los instrumentos de desarrollo (por ejemplo, los derivados del “*Movimiento de Educación para Todos*”) que han incorporado el tema de la discapacidad de forma transversal, como lo han hecho los nuevos “*Objetivos de Desarrollo Sostenible*”.
- ✓ Atender con carácter prioritario el Comentario General sobre el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad, adoptado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en un proceso iniciado el 15 de abril de 2015. Una vez que el mismo se encuentre terminado representará una importante guía y fuente de interpretación del artículo 24 de la CDPD, tanto para los Estados Parte como para todas y todos los actores involucrados en la materia.
- ✓ Coordinar un trabajo conjunto entre las instituciones nacionales encargadas de implementar, vigilar y garantizar el derecho a la educación inclusiva; es decir, organizar a las secretarías o ministerios de educación, a los impartidores de justicia, a los *ombudsmen* y a las demás instancias gubernamentales y no gubernamentales que luchan por los derechos de las personas con discapacidad desde distintos frentes, para que realicen un trabajo conjunto, continuado y eficiente, dirigido progresivamente a alcanzar la educación inclusiva y “*sin regreso*”. En este sentido, la actual Relatora Especial de Naciones Unidas de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Catalina Devandas Aguilar, recomendó el día del Debate sobre el Comentario General del Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad, al interior del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrado el día 15 de abril de 2015, que los Estados

deberían adoptar una cláusula de “**no rechazo**” (“**no rejection**”), delimitada en la ley, para garantizar que todos los niños y niñas reciban educación en escuelas regulares, sin discriminación. En definitiva, todas las autoridades responsables del tema educativo deben reconocer la educación **inclusiva** como un componente inherente al derecho a la educación.

- ✓ Traducir la CDPD a todos los idiomas locales y hacerla accesible en distintos formatos y en versión para niños y niñas de distintas edades y capacidades.
- ✓ Presentar informes estatales de las distintas instancias responsables proporcionando información sobre los mecanismos de rendición de cuentas y sobre los logros alcanzados y los pendientes, revisables ante una instancia de coordinación.
- ✓ Implementar la accesibilidad de las instalaciones educativas para los niños y las niñas con discapacidad en los ámbitos escolares, ya que debe ser un primer paso para hacer efectiva la educación inclusiva. Desde 1986, Érica Irena A. Daes, y Leandro Despouy en 1993, este último a través de su informe “*Los derechos humanos y las personas con discapacidad*”, así como todos y cada uno de los relatores sobre educación de Naciones Unidas, han enfatizado la necesidad de contar con ambientes escolares accesibles, como condición indispensable para recibir educación. La accesibilidad debe estar presente también en los transportes escolares, con énfasis en los medios rurales, donde suelen existir condiciones de mayor aislamiento y menor acceso a los centros educativos.
- ✓ Implementar la accesibilidad comunicacional, eliminando todo tipo de barreras que dificultan la comunicación entre los estudiantes y el equipo académico y administrativo. Para lograr esto deben detectarse las necesidades y proveerse los equipamientos necesarios, las ayudas técnicas y los servicios de apoyo requeridos. En este sentido, deben realizarse acciones como: implementar la accesibilidad a sitios web,

contar con textos en diferentes soportes o formatos (ej. Braille), utilizar medios tecnológicos que contengan programas de pase de voz a textos (subtitulados), instaurar programas informáticos con formatos aumentativos o parlantes, crear bibliotecas digitales, ofrecer servicio de intérpretes en lengua de señas y brindar tutorías específicas. Con el fin de evaluar y mejorar la accesibilidad comunicacional, deben implementarse estrategias de evaluación y seguimiento de las acciones emprendidas.

- ✓ Fomentar la accesibilidad actitudinal, de manera que se ayude a superar las barreras culturales, prejuicios, estigmas, estereotipos e ideas preconcebidas sobre las personas con discapacidad que dan origen a la discriminación. Para lograr esto, se deben tomar medidas como la realización de foros, debates, talleres, etc., que inviten a la reflexión y a la toma de conciencia.
- ✓ Promover una especial atención a la cooperación internacional en materia de educación inclusiva dirigida a la infancia, como una de las maneras más eficaces de concretar la aplicación de la CDPD y la CDN. En virtud de que la falta de recursos ha sido mencionada con frecuencia como un obstáculo persistente para la inclusión de las personas con discapacidad en las políticas y los programas en muchos países en desarrollo, en particular en los países menos adelantados deben tomarse las medidas pertinentes para apoyar con carácter prioritario los programas dirigidos a la educación inclusiva destinados a la infancia.
- ✓ Promover la investigación, mediante la provisión de estadísticas y evidencias científicas, con miras a desafiar la extendida existencia de supersticiones, prejuicios, estigmas sociales, etc., y la consecuente denegación de acceso a la educación de niñas y niños con discapacidad.
- ✓ Implementar medidas de formación y capacitación a docentes y actores educativos en la concepción de la discapacidad como cuestión de

derechos humanos, en general, y en la educación inclusiva, en particular.

3. Parlamentarios y Parlamentarias / Legisladores y Legisladoras:

- ✓ Asegurar una garantía constitucional de enseñanza básica, gratuita, obligatoria e **inclusiva** para todas y todos los niños, sin importar su situación de vulnerabilidad frente al entorno.
- ✓ Reconocer expresamente, en las legislaciones de los Estados, el principio de *“igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos para todas y todos los niños con discapacidad”* (educación de la primera infancia, primaria, secundaria y superior), en entornos inclusivos y accesibles; y velar por que la educación de las niñas y los niños con discapacidad, constituya un elemento transversal en todos los sistemas educativos.
- ✓ Incluir explícitamente la discapacidad como motivo prohibido de discriminación en las disposiciones constitucionales e incluir una prohibición específica de discriminación por motivos de discapacidad en todos los ámbitos, incluido el educativo, en los diversos ordenamientos nacionales. Asimismo, incluir en la legislación correspondiente la falta de condiciones de accesibilidad y la denegación de ajustes razonables como discriminación. Se propone que las leyes de educación contengan una cláusula explícita de **“no rechazo”**, en la que se prohíba la denegación de la admisión en la enseñanza general de cualquier niña o niño en condición de vulnerabilidad, y se garantice la continuidad de la educación.
- ✓ Realizar una revisión general y una actualización de toda la legislación interna y las disposiciones administrativas relacionadas con el derecho a la educación inclusiva, adecuándolo a la normativa internacional; entre las más destacadas: la CDN, la CDPD, las OG’s de los respectivos Comités, así como todo el marco internacional que protege y amplía los

derechos de las niñas y los niños con discapacidad. En este sentido, la legislación interna y las disposiciones administrativas deben contener normas claras para la protección y el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños con discapacidad, según han reconocido los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, favoreciendo en todo momento la protección más amplia.

- ✓ Guiar la normativa de protección de la infancia por los principios de participación del niño y la niña de forma efectiva en la toma de decisiones que pudieran afectarle y en el principio del interés superior del niño. Estos dos principios, serán marcos inquebrantables de la protección jurídica de la infancia con discapacidad, dada su posible condición de vulnerabilidad doble (debido al factor de la edad y a la discapacidad), triple (en caso de tratarse de una niña con discapacidad), o incluso múltiple (una niña indígena con discapacidad).
- ✓ Asignar, en los presupuestos anuales, partidas presupuestarias suficientes para garantizar la educación inclusiva de todas y todos los niños y niñas, y en particular de los grupos en condición de especial vulnerabilidad, como la infancia con discapacidad.
- ✓ Establecer partidas presupuestarias suficientes para garantizar condiciones de accesibilidad, realizar los ajustes razonables y permitir los apoyos necesarios para las alumnas y los alumnos que los necesiten, liberando a sus familias de posibles gastos adicionales.
- ✓ Reconocer como idioma oficial la lengua de señas de cada país. Debe seguirse el ejemplo de Brasil, que así lo hizo en 2002, a través de la adopción de la Ley Pública 10.436. Deberá garantizarse, a partir del nivel legislativo, la presencia de intérpretes o profesores certificados en la lengua de señas, para los niños y niñas que así lo requieren en las escuelas. De esta forma se debe contar con escuelas donde existan diversidad de lenguas, y unas enriquezcan a otras, reforzando la comunicación y la autoestima de todos y todas.

- ✓ Reconocer a nivel legislativo la importancia de la educación de la primera infancia para todas y todos los niños, y con especial atención para la infancia en condiciones de vulnerabilidad, como los niños y niñas con discapacidad. Esto en virtud de que los primeros años de las niñas y los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus aptitudes. Consecuentemente, debe seguirse la Observación general N° 7 del Comité de los Derechos del Niño, sobre *“la Realización de los Derechos del Niño en la Primera Infancia”*, que exhorta a los Estados a ofrecer educación preescolar gratuita para todas las niñas y los niños, por al menos un año.
- ✓ Tipificar y prohibir la institucionalización que lesiona la dignidad de las niñas y los niños por motivos de discapacidad.
- ✓ Legislar a fin de garantizar que se brinden las condiciones para que todas y todos los espacios destinados al ocio, deporte y recreación de la infancia, como componentes también de la educación integral, puedan ser utilizados por los niños y las niñas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de niños, realizando la máxima inclusión social y el apropiamiento de los espacios públicos destinados a la infancia. Estos espacios públicos deberán garantizar el principio de accesibilidad universal, para poder ser utilizados por todas las niñas y niños de la forma más autónoma y natural posible.
- ✓ Cuidar de no dejar “eslabones aislados” de atención en la inclusión de las niñas y niños con discapacidad. Es decir, la perspectiva de la discapacidad debe situarse de forma transversal, no de forma inconsistente o puntual, en todos los ámbitos; desde el nivel legislativo hasta el nivel de políticas públicas. De nada serviría una ley que prevea la accesibilidad física, si no se destina un presupuesto para su concreción; de poco sirve una rampa a la entrada de la escuela, si no existen baños adaptados para las niñas y los niños con discapacidad motora; de nada sirve dar la bienvenida a los niños y niñas con

discapacidad auditiva, si no se les brindan profesores o traductores de lengua de señas, en el caso de requerirlos, y se garantiza su permanencia en las aulas. Por lo tanto, esta orientación iría destinada a todos los actores y responsables de la educación inclusiva.

- ✓ Implementar, a través de la legislación y los correspondientes reglamentos, programas de capacitación a los y las docentes sobre discapacidad desde la perspectiva de los derechos, y brindarles estrategias para garantizar la accesibilidad en las aulas.

4. Jueces y juezas:

- ✓ Establecer un derecho a la educación inclusiva justiciable, como lo ha recomendado el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad⁸²⁴.
- ✓ Garantizar el derecho a apelar cualquier decisión de emplazamiento en ambientes educativos segregados o que vulneren la accesibilidad de las niñas y niños dentro del ámbito educativo.
- ✓ Garantizar el acceso a la justicia cuando a causa de la discapacidad se genere acoso escolar, *bullying* o maltrato de cualquier tipo.
- ✓ Asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad puedan presentar un reclamo frente a una autoridad independiente si no reciben el apoyo educativo adecuado.
- ✓ Capacitar adecuadamente a quienes trabajan en la administración de justicia, incluido el personal policial, custodios, etc., frente a las personas con discapacidad, y particularmente frente a las niñas y niños con diversas discapacidades.
- ✓ Implementar protocolos de actuación para los y las impartidores de justicia en casos que involucren derechos de niñas y niños con discapacidad.

⁸²⁴ Documento CRPD/C/NZL/CO/1 del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones Finales a Nueva Zelanda, de 31 de octubre de 2014, párrafo 50.

- ✓ Seguir el principio de abordaje de la discapacidad desde el modelo social y la perspectiva de los derechos humanos, por las y los juzgadores, en cualquier acto judicial o resolución que afecte a la infancia con discapacidad.
- ✓ Garantizar la participación de las niñas y niños con discapacidad en los procesos judiciales que les afecten, tomando en consideración sus opiniones y posturas, fortaleciendo el principio y derecho de participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad.
- ✓ Considerar los diversos tipos de discapacidad e identificar el tipo de medidas o ajustes del procedimiento que se tendrían que llevar a cabo para garantizar el efectivo ejercicio del derecho de acceso a la justicia de las niñas y los niños con discapacidad.
- ✓ Escuchar a las y los niños con discapacidad en todos los procedimientos que les afecten, considerando el principio del interés superior de la infancia, y tomando en cuenta su edad y madurez, siendo primordial el contacto directo con ellos.

5. Representantes de las instancias nacionales de derechos humanos:

- ✓ Incluir mecanismos que garanticen la aplicación y cumplimiento de medidas efectivas y de igualdad de oportunidades en la educación para niñas y niños con discapacidad. Garantizar que esos mecanismos sean fácilmente accesibles para las niñas y los niños con discapacidad, sus padres y otras personas que se ocupan de su cuidado.
- ✓ Fomentar la realización y publicación de informes de buenas prácticas sobre educación inclusiva, al interior de los Estados y en las distintas comunidades o zonas geográficas, a fin de reconocer los obstáculos a los que debe hacerse frente y compartir experiencias para superarlos.
- ✓ Apoyar a las organizaciones de la sociedad civil y a las representantes de las personas con discapacidad, para promover el derecho a la

educación y orientarlos sobre la utilización de herramientas a fin de influir eficazmente en políticas públicas inclusivas.

- ✓ Garantizar que se reconozca la perspectiva de la discapacidad como una cuestión transversal en todas las políticas y los programas que se ocupan de la infancia, especialmente cuando se abordan temas como el acceso universal a la educación, el derecho al desarrollo, el derecho a la participación, entre otras cuestiones a destacar. La perspectiva de la discapacidad contribuye al empoderamiento y la participación de las personas con discapacidad en general y de los niños y las niñas en particular; asumiéndose como agentes, beneficiarios del desarrollo y auténticos sujetos de derecho, y no como objetos *“atenidos y dependientes de asistencia únicamente”*. La perspectiva de la discapacidad permite a este grupo en situación de vulnerabilidad empoderarse para reconstruir el entorno diseñado sólo para un determinado *“estándar”* de niños y niñas, con características similares, que les obstaculiza el ejercicio de sus derechos. En este sentido, la perspectiva de la discapacidad recogida en políticas y programas destinados a la infancia refuerza acciones que destierren prejuicios y barreras culturales o actitudinales que limitan la inclusión de las niñas y niños con discapacidad en el ámbito educativo.
- ✓ Concienciar a la sociedad de que la perspectiva de la discapacidad es un tema de derechos humanos. No de asistencia. No de caridad. No de beneficencia. Se trata de un tema de derechos humanos y debe difundirse entre toda la comunidad educativa y los profesionales que trabajan con las niñas y los niños, hasta lograr su pleno entendimiento. En el mismo sentido, debe trabajarse a fondo para concienciar a la sociedad en general de que la educación inclusiva es un proceso bidireccional, en el cual los niños y niñas sin discapacidad aprenden a convivir y a participar junto a los niños y niñas con discapacidad en sus aulas regulares y todos se enriquecen por igual, al valorar la diversidad de los seres humanos.

- ✓ Instaurar un *ombudsman* sobre discapacidad, o un mecanismo similar, que coordine la atención de las políticas públicas en los programas y vías legislativas para lograr la inclusión educativa, particularmente en la infancia.
- ✓ Brindar las condiciones para que todas y todos los niños con discapacidad se apropien de todos los espacios destinados a la infancia, al igual que el resto de niñas y niños, realizando la inclusión máxima dentro de la sociedad.
- ✓ Concienciar a la sociedad, en los países donde ha existido algún conflicto armado reciente, sobre las peligrosas consecuencias de las minas antipersona. Para este fin, el medio escolar puede contribuir a difundir medidas y acciones concretas con fines preventivos, explicaciones sobre los riesgos que las minas antipersona representan frente al derecho a la vida y a la integridad física de las niñas y los niños cuando aquéllas explotan, causándoles diversos daños que en ocasiones generan alguna discapacidad. El Derecho Internacional Humanitario ofrece mecanismos de atención para hacer frente a estas situaciones.

6. Niñas, niños y adolescentes con discapacidad y sus representantes, sus padres y organizaciones no gubernamentales:

- ✓ Participar en foros, seminarios, congresos y diversos espacios que permitan difundir el derecho a la educación inclusiva desde la óptica de los derechos humanos. Simultáneamente, generar una toma de conciencia para sensibilizar y concienciar a la sociedad, comenzando por el nivel familiar, para que respete el derecho y la dignidad de los niños y niñas con discapacidad.
- ✓ Luchar desde diversas trincheras contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas que existen contra las niñas y niños con discapacidad (ej. la exclusión educativa), con atención especial en la

múltiple discriminación que pueden padecer las niñas con discapacidad. Las campañas de sensibilización y concienciación, destinadas a promover percepciones positivas respecto de las personas con discapacidad y generar conciencia social, podrían ser una vía de acción.

- ✓ Participar las organizaciones no gubernamentales y de representación de las personas con discapacidad, así como los propios niños, niñas y sus representantes, incluyendo a sus padres, en los informes alternativos para los distintos Comités y relatores de Naciones Unidas, mediante la aportación de información sobre el derecho a la educación de las niñas y los niños con discapacidad, denunciando las violaciones a derechos humanos de las cuales tengan conocimiento.
- ✓ Participar activamente en las actividades dentro de las aulas regulares, las familias, asociaciones de padres, voluntarios y ong's de personas con discapacidad, apoyando la implementación de la educación inclusiva y celebrando la diversidad.
- ✓ Dar a conocer, a través de distintos formatos de comunicación, las experiencias de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad frente a distintas barreras de tipo actitudinal, física y comunicacional, narrando sus propias experiencias a fin de sensibilizar y concienciar a la sociedad en general.

7. Ministerios / Secretarías de Educación:

- ✓ Tomar medidas para eliminar la discriminación *de jure o de facto* contra las niñas y niños con discapacidad, tanto por actos de discriminación directa (por ejemplo, la negativa a conceder oportunidades educativas), como indirecta (por ejemplo, emplear criterios aparentemente neutrales, pero que en la práctica implican una desventaja injustificada para las niñas y niños con discapacidad en el ámbito educativo).
- ✓ Impulsar la educación obligatoria, gratuita y de calidad para todas y todos los niños de la primera infancia (menores de 8 años de edad),

dirigiéndose particularmente a los grupos de niñas y niños en situación de vulnerabilidad, entre los que se encuentran las niñas y niños con discapacidad.

- ✓ Implementar y vigilar reglamentos jurídicamente vinculantes destinados a garantizar la accesibilidad de las escuelas, las calles que las rodean y los transportes escolares, particularmente en los medios rurales, eliminando barreras físicas, actitudinales o comunicacionales, que permitan y faciliten la inclusión educativa de las niñas y niños con discapacidad en las escuelas regulares.
- ✓ Replantear la educación bajo una concepción holística, que garantice las oportunidades educativas disponibles y que refleje un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales.
- ✓ Realizar actividades de difusión -como foros, seminarios, talleres, etc.- sobre educación inclusiva, que inviten a la reflexión tanto a representantes de los Estados, como a miembros del sector educativo, organizaciones representantes de las personas con discapacidad, los propios niños y niñas y la sociedad en general, a fin de realizar intercambios de conocimientos y experiencias en la materia.
- ✓ Brindar apoyo económico a las familias de las niñas y los niños con discapacidad, cuando se presenta también la condición de pobreza, para evitar que fracase el derecho a la educación de las y los alumnos con discapacidad debido a la suma de obstáculos que dificultan su educación.
- ✓ Implementar las “4As” (asequibilidad - [disponibilidad] -, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad) planteadas originalmente por quien fuera la primera Relatora Especial de Educación, Katarina Tomasevski y recomendadas entre otros mecanismos por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Observación general N° 13, “*sobre el derecho a la educación*”, para todas las escuelas.

- ✓ Fomentar acciones positivas en favor de la educación inclusiva de la infancia, con bases y plazos certeros y revisables. Entre ellas: la contratación de profesores y profesoras con discapacidad; ampliar los cupos de niñas y niños con discapacidad en escuelas regulares; la bonificación o descuento de colegiatura a otras familias que realicen rondas de transporte con familias que tengan algún hijo o hija con discapacidad; retribuir a las editoriales que elaboren libros y materiales didácticos para alumnas y alumnos con diversas discapacidades; subvencionar a las organizaciones que realicen ajustes necesarios en eventos culturales, deportivos y artísticos para que puedan ser visitados y disfrutados por niños y niñas con discapacidad y sus familias; otorgar licencias a ludotecas y centros de diversión infantil que incluyan el diseño universal y ajustes razonables en sus instalaciones y en sus contenidos. Esto en virtud de que la educación es más que una escolarización oficial y que está engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje.
- ✓ Posicionar la flexibilidad como pauta educativa principal frente a las niñas y niños con discapacidad. Los Estados deben dejar margen para una mayor flexibilidad cuando los destinatarios de la educación sean niños y niñas con discapacidad, y esto debe quedar reflejado en cualquier reglamentación; por ejemplo, respecto a la edad de admisión, la promoción de una clase a otra o de un grado a otro o los procedimientos de evaluación. No sólo se requerirán aulas flexibles, sino también horarios de clases flexibles, profesores flexibles, planes de estudio flexibles, enfoques educativos flexibles e innovadores, entre las principales medidas. Por lo tanto, deberá realizarse una adaptación del sistema educativo a las necesidades de los niños y las niñas y no al revés. En definitiva, se trata de implementar la adaptabilidad, una de las cuatro características universales de la educación señaladas por la Relatora Especial de Educación, Katarina Tomasevski, y reforzadas por

la Observación general N° 13 del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *“sobre el derecho a la educación.”*

- ✓ Establecer protocolos de actuación mínimos para garantizar el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles educativos para las niñas y los niños con discapacidad. Entre los principios rectores de estos protocolos se encuentran los siguientes requisitos indispensables:
 - obligatoriedad y gratuidad como condiciones indispensables para concretar el derecho a la educación, reconocidas en diversos ordenamientos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos; en la enseñanza primaria y preescolar, en primer lugar, y, progresivamente, en secundaria y en los niveles superiores.
 - que conduzcan a metas educativas y objetivos a corto, mediano y largo plazo; y que puedan valorarse permanentemente y adecuarse según se requiera.
 - universalización, porque deben servir a todas las niñas y a todos los niños con necesidades especiales, de modo que ningún niño o niña en edad escolar quede excluido del acceso a la educación por motivos de discapacidad, ni reciba servicios de educación inferiores a los que disfrutaban los demás estudiantes.
 - diseño universal: deben sustituirse los diseños estándar de las instalaciones y los entornos escolares por diseños universales, que contemplen a la infancia en su diversidad.
 - accesibilidad a fin de que las alumnas y los alumnos con discapacidad puedan asistir a la escuela de forma independiente y participar plenamente de la vida académica. Los Estados deben tomar medidas para asegurar el acceso de las niñas y los niños con distintas discapacidades a la escuela regular. Los Estados deben desarrollar, implementar y vigilar la aplicación de normas mínimas oficiales sobre accesibilidad en las escuelas, transportes escolares, bibliotecas y alrededores. Asimismo, debe existir señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y

comprensión en las escuelas y bibliotecas; se deben permitir los apoyos humanos y animales con funciones de guías, intérpretes y cualesquiera otros apoyos que se requieran.

- movilidad personal, para todas y todos los alumnos, con la mayor independencia posible. Para lograr esto deben garantizarse a bajo o nulo costo los apoyos necesarios, facilitando el acceso a las alumnas y alumnos con discapacidad con asistentes humanos y animales como intermediarios, tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos y diversas ayudas para la movilidad. Debe sensibilizarse al personal y a la comunidad educativa en general, desde la más corta infancia, sobre la importancia de los apoyos y dispositivos relacionados con la movilidad.
 - ajustes razonables en función de las necesidades individuales de cada niño o niña, a fin de no discriminar a ningún alumno o alumna a causa de la discapacidad para ejercer su derecho a la educación inclusiva en igualdad de condiciones con los demás. Debe concienciarse a las escuelas y responsabilizarse a las autoridades correspondientes de que el deber de proveer ajustes razonables es inmediatamente aplicable y no se encuentra sujeto a la realización progresiva, de conformidad con lo señalado por el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En este sentido, hay que asegurar que la gratuidad también se extiende a las medidas de ajustes razonables.
- ✓ Implementar procesos de identificación de niños y niñas con necesidades educativas especiales garantizando un derecho a la atención temprana e introducir enfoques comunitarios orientados a la puesta en marcha de los apoyos que requieran. Esto incluirá el desarrollo sistemático de estructuras de apoyo a la comunidad y la elaboración y puesta en práctica de materiales de capacitación con miras a garantizar la sostenibilidad de los servicios sociales y derechos para niños y niñas con discapacidad y sus familias.

- ✓ Transformar las escuelas especiales en centros de recursos y apoyo al servicio de la educación de la persona con discapacidad en la clase regular. Lograr un trabajo en red y cooperativo, donde la responsabilidad sea compartida por todos y todas.
- ✓ Organizar una evaluación global psicopedagógica permanente e integral, para determinar dónde se encuentran los alumnos y alumnas respecto a los contenidos educativos y qué factores del contexto escolar facilitan o dificultan su aprendizaje y participación. Deberán derogarse las evaluaciones, tanto a nivel nacional como mundial, que únicamente valoran ciertas competencias, como la lecto-escritura y las matemáticas, con plazos homologados, rígidos y en formatos tradicionales, que discriminan y excluyen a niños y niñas con algunas discapacidades.
- ✓ Alentar a las escuelas para que supriman la concepción de que las competencias de lecto-escritura y matemáticas son las más importantes y necesarias de enseñar y evaluar. Esto pasa por alto que no todas y todos los niños tienen las mismas aptitudes, ni les gusta lo mismo, lo cual limita la estimulación de otras competencias, como la artística o la musical, que podrían reforzar la autoestima y el desarrollo de los verdaderos talentos e intereses de algunos niños y niñas.
- ✓ Erradicar la institucionalización de las niñas y los niños bajo el argumento de la discapacidad, prefiriendo medidas de apoyo a las familias o cuidadores.
- ✓ Concienciar a la sociedad sobre la necesidad de abolir los *rankings* por niveles educativos de excelencia, lo cual es contrario a la educación inclusiva y es causa de segregación de algunos alumnos y alumnas.
- ✓ Erradicar la “*discriminación privada*” en las escuelas particulares. Ésta la definió la Observación general N° 20, del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, bajo el rubro “*La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*”, señalándola como aquella que proviene de los particulares.

- ✓ Realizar censos, investigaciones periódicas y encuestas a fin de lograr un acopio nacional de datos y una planeación efectiva, obteniendo estadísticas y datos fiables sobre las condiciones en las que acceden al derecho a la educación las niñas y niños con discapacidad. En este sentido es necesario conocer el número de niñas y niños con discapacidad que acceden a la educación, en sistemas educativos especiales, integrados e inclusivos; y si no asisten, deben conocerse las causas. Debe conocerse igualmente el grado de preparación de los profesores y profesoras y de los equipos educativos de los centros; la participación de los discentes, la implicación de los Estados, los hogares (familias) y sociedad civil en general, así como su participación social y financiera frente a la educación inclusiva. Se debe identificar hasta qué niveles de educación acceden, así como detectar los obstáculos – barreras físicas o arquitectónicas, comunicativas, actitudinales o socioeconómicas– y los vacíos legales que limitan la implementación de políticas públicas y las reformas que se requieren para hacer efectiva la educación inclusiva. Las metas a alcanzar deben poder medirse a corto, mediano y largo plazo, mediante indicadores certeros. Si bien un indicador cuantitativo podría proporcionar, por ejemplo, información sobre el número de niños o niñas con discapacidad que están matriculados en las escuelas, y un indicador cualitativo, por ejemplo, describir la calidad del programa educativo y el grado en que la discapacidad se incorpora al programa o se deja de lado. Cuanto más profundo y completo sea el conocimiento de las “barreras” y “fortalezas” frente a las cuales se encuentra cada Estado, más preciso y realista será el diseño del fortalecimiento de la educación inclusiva.
- ✓ Buscar medidas suplementarias para reunir datos sobre las niñas y los niños con discapacidad, haciendo esfuerzos adicionales para detectarlos y contabilizarlos, teniendo en cuenta que a menudo los padres o personas que los cuidan, los ocultan, impidiendo que sean censados.

- ✓ Fomentar las investigaciones centradas en estrategias pedagógicas innovadoras y accesibles para las niñas y los niños con discapacidad.
- ✓ Estimular el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los centros educativos regulares, así como la preparación del personal docente, académico y administrativo.
- ✓ Destinar una instancia gubernamental a ofrecer la información necesaria y accesible sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo para todas las alumnas y alumnos con discapacidad. Esta información debe poder difundirse a través de distintas formas de comunicación, adecuadas para cualquier persona, incluidos niños y niñas con distintas discapacidades.
- ✓ Rediseñar los perfiles de los profesionales de la educación. Todo el personal que labora en los centros educativos debe tener una concienciación, una sensibilidad y una preparación adecuadas para apoyar a las y los alumnos a superar las diferentes barreras (físicas o arquitectónicas, comunicativas, actitudinales o socioeconómicas). No se puede limitar la formación en la atención a la discapacidad a uno o dos cursos aislados en la licenciatura de educación. La discapacidad no es un *“hecho aislado de la sociedad”*. Todos los cursos y asignaturas deben estudiarse también con un enfoque que cuestione cómo acercar determinados conocimientos a las alumnas y los alumnos con discapacidad. Además, la preparación para los docentes no puede restringirse a la preparación en su formación de profesores, deben brindarse actualizaciones durante su desempeño laboral y usar técnicas de capacitación piramidal en las que los maestros, una vez capacitados en las metodologías de educación inclusiva, capaciten a otros maestros y así sucesivamente. Lo mismo para todo el personal que labora en el ámbito educativo, desde directivos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. Los maestros especialistas deberían ser importantes apoyos para coordinar el trabajo de forma transversal en los centros educativos, más

no para “*delegarles en exclusividad*” la atención de las niñas y los niños con discapacidad. Por supuesto, en todo caso se ha de garantizar a los profesores y profesoras buenas condiciones laborales, mediante sueldos dignos y estabilidad laboral, que contribuyan a su motivación.

- ✓ Motivar y ofrecer incentivos para ampliar el número de profesores con discapacidad en todos los niveles educativos.
- ✓ Celebrar al interior de los Estados, el día 3 de diciembre de cada año, el “*Día Internacional de las Personas con Discapacidad*”. Estas efemérides deberían encabezarse por los Ministerios o Secretarías de Educación, las Comisiones de Derechos Humanos, las organizaciones de los derechos de la infancia y los propios centros educativos. Para conmemorar este día en cada uno de los Estados Parte de la CDPD, es importante concienciar a la sociedad sobre los derechos de las personas con discapacidad, concretamente de las niñas y los niños. Se deben realizar actos de difusión y concienciación sobre la importancia del derecho a la educación inclusiva para toda la sociedad, entendiéndolo como un derecho sustentado en principios como la igualdad, la dignidad, la solidaridad y la diversidad, entre los principales. Este día debe ser un “pretexto” para invitar a la sociedad a mirar de forma distinta, desde la inclusión, reconociendo que no existen mejores ejemplos que los niños y las niñas con sus propias experiencias de educación inclusiva, que demuestran cómo es posible dejar fuera los prejuicios y aprender desde la más corta infancia a convivir con todas y todos los compañeros, sin contrariarse por la diversidad. El intercambio de buenas prácticas podría fomentarse con fechas como el 3 de diciembre, y colocar el tema cada vez más a discusión en distintos foros y en todos los niveles, de forma transversal. En definitiva, se trata de *aprender a mirar y replantear la vida, con la perspectiva de la discapacidad y la diversidad*.

En días de conmemoración como el señalado, donde se lleven a cabo foros sobre educación inclusiva deberían plantearse nuevos retos, como analizar cómo la llamada “*excelencia académica puede*

obstaculizar la educación inclusiva” o cómo los “alumnos estándar y grupos homogéneos no constituyen un reflejo fiel de la realidad”. También se podría analizar si las pruebas de evaluación y diagnósticos educativos, tanto de los propios Estados, como a nivel mundial, excluyen a las niñas y a los niños con discapacidad. En fin, temas como estos, enriquecidos con la discusión de toda la comunidad educativa y de los propios familiares de las niñas y niños con discapacidad y ellos mismos, podrán cuestionar y ayudar a encontrar respuestas y pautas adecuadas para replantear la educación inclusiva.

- ✓ Celebrar los días 11 de octubre, “*Día Internacional de la Niña*”, y 2 de noviembre “*Día Internacional del Niño*”, en los mismos términos del punto anterior. Aprovechar estos días de la agenda mundial, para concienciar a la sociedad de que los niños y las niñas con discapacidad también tienen menos probabilidades de asistir a la escuela, recibir formación profesional y encontrar empleo, que los niños y las niñas sin discapacidad, y que menos probabilidades aún las tienen las niñas con discapacidad que los niños con discapacidad. En este sentido deben asegurarse medidas para que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.
- ✓ Garantizar la presencia de intérpretes o profesores certificados en la lengua de señas, en los centros educativos para los niños y niñas que así lo requieren.

8. Representantes de los medios de comunicación:

- ✓ Transmitir programas educativos y culturales acompañados de la traducción de lengua de señas y/o subtítulos.
- ✓ Difundir comunicación en medios alternativos, en lenguaje en Braille y diversos formatos audibles.

- ✓ Eliminar estereotipos de género que reproduzcan prejuicios y discriminación contra las mujeres y las niñas con discapacidad, en su programación.
- ✓ Incorporar presentadores y actores con discapacidad en sus medios de comunicación.
- ✓ Impulsar programas que incentiven la participación infantil a través de las distintas formas de comunicación de las niñas y niños con discapacidad.
- ✓ Aprovechar los nuevos medios tecnológicos como los procesadores de voz a texto (subtitulados) a fin de garantizar la accesibilidad comunicacional de las personas con discapacidad auditiva.
- ✓ Fomentar la programación con contenidos que presenten la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos y que generen una mayor toma de conciencia de los derechos de las niñas y los niños desde una temprana edad⁸²⁵.

9. Directores y directoras de centros educativos, equipos docentes y administrativos escolares:

- ✓ Ofrecer traductores o profesores certificados en lenguas de señas para las alumnas o alumnos que las pudieran necesitar, a fin de facilitar la comunicación verbal y emocional de los niños. Los centros educativos deben ser lugares donde confluya la diversidad de lenguas y donde unas enriquezcan a otras, reforzando la autoestima de todos y todas.
- ✓ Asegurar la educación permanente sin barreras a las niñas y niños con discapacidad en todos los niveles educativos, desde la educación en la primera infancia, hasta primaria y secundaria, mediante un enfoque multisectorial, que incluya la potenciación de la conciencia positiva de sí

⁸²⁵ Por ejemplo, se recomiendan series infantiles como “*Kipatla*”, la cual fue elaborada en México por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Los contenidos se dedican a diversos sectores en situación de vulnerabilidad, proponiendo respuestas a favor de la igualdad y la no discriminación y resaltando la riqueza de la diversidad desde la infancia.

mismo, que los capacite para ser independientes, autosuficientes en la medida de lo posible y poder incorporarse en un futuro a la vida laboral, sabiéndose valorados y respetados desde la más corta edad.

- ✓ Brindar a las familias de las niñas y niños con discapacidad los medios para acceder a los apoyos económicos, sociales y emocionales que requieran, a fin de hacer efectivo el derecho a la educación de sus hijos e hijas.
- ✓ Escuchar a todas y a todos los alumnos a través de las diversas formas de comunicación que cada uno de ellos posea. Garantizar especialmente este derecho a las niñas y los niños con discapacidad, considerados no sólo en lo individual, sino colectivamente, como “grupos” de niños y niñas en situación de vulnerabilidad que pudieran experimentar dificultades para hacer oír su opinión, en los términos de la Observación general N° 12 del Comité de los Derechos del Niño, titulada *“El derecho del niño a ser escuchado”*. Por tanto, debe asegurarse que las niñas y los niños con discapacidad reciban los apoyos necesarios para que puedan expresar su opinión libremente y para que esa opinión reciba la debida consideración dentro del ámbito escolar.
- ✓ Poner en práctica uno de los cuatro pilares del Informe Delors, titulado *“Aprender a vivir juntos”*. En él se destaca como uno de los objetivos del pilar de la educación *“el descubrimiento gradual del otro”*, así como *“la participación de proyectos comunes”*. Para implementarlos, desde la primera infancia la educación debería enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Para aprender la diversidad no existe mejor estrategia que la convivencia diaria, desde la más corta edad. Por lo tanto es imprescindible que las alumnas y los alumnos con discapacidad tengan una participación plena y efectiva en los centros educativos, pues de lo contrario, seguirá vulnerándose su derecho a la educación.

- ✓ Ofrecer a todas y todos los estudiantes con discapacidad una calidad de educación igual a la del resto de sus compañeros, teniendo en cuenta sus ritmos y capacidades, que los capacite para adquirir destrezas que cuando sean adultos les permitan ser independientes en todos los aspectos. Asimismo deben ofrecérseles programas de orientación y de capacitación vocacionales que faciliten su inserción en la vida laboral.
- ✓ Enseñar y practicar en los centros educativos, tanto públicos como privados, el saber vivir unidos, reconociendo la diversidad, no imponiendo la homogenización; es decir, enseñar desde la infancia a vivir la “simbiosofía”⁸²⁶, reconociéndolo como un valor que enriquece a la sociedad.
- ✓ Utilizar el entorno educativo para sensibilizar a la comunidad educativa, y que tome conciencia sobre la educación inclusiva como respuesta ante los sectores en condición de vulnerabilidad, específicamente frente a la infancia con discapacidad. Para este fin pueden realizarse diversas campañas de sensibilización y concienciación.
- ✓ Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto a los alumnos y las alumnas con discapacidad o los que enfrentan múltiples condiciones de vulnerabilidad, fomentando actitudes de respeto.
- ✓ Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las niñas y los niños con discapacidad, difundiéndolos en los medios de comunicación escolar, como son los periódicos escolares, las asambleas, los sitios webs de los centros educativos, etc.
- ✓ Impulsar la implementación de los Índices de Inclusión, que constituyen una herramienta de construcción de comunidades escolares colaborativas, a través de la capacitación en prácticas inclusivas, y que constituyen también un instrumento de autoevaluación para los centros

⁸²⁶ La terminología está tomada de MORIN, Edgar y UNESCO, *cit.* Como ya fue previamente señalado en el capítulo 2 del presente trabajo, implica la “sabiduría de saber vivir unidos”, conociendo al otro, valorando las diferencias y comprendiendo a las personas que están junto a nosotros.

educativos. El objetivo del Índice de Inclusión consiste en ayudar a los centros educativos a determinar en qué lugar están con respecto a la inclusión y la exclusión, con el fin de hacer avanzar la teoría y la práctica. En este sentido, se ocupa de los procesos del centro educativo y del equipo docente y administrativo. También tiene en cuenta los factores contextuales más generales que probablemente influyen en el trabajo de los centros. Una opción válida podría ser el uso de la “*Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*”, de Booth y Ainscow⁸²⁷ y compartir entre los diversos centros las buenas prácticas relacionadas con su implementación.

- ✓ Brindar apoyo a los centros educativos regulares, a través de centros de recursos y de apoyo, como podrían ser los que se avocan a los niños y niñas sordos, ciegos y sordo ciegos, tejiendo un trabajo conjunto a fin de lograr el mejor apoyo a cada niño o niña.
- ✓ Brindar apoyo en Braille a las niñas o niños ciegos o con debilidad visual que lo necesiten, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones dentro del ámbito educativo.
- ✓ Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los centros educativos regulares para apoyar a las niñas y niños con discapacidad que las requieran, reconociendo específicamente su valor para ejercer el derecho a la participación plena y en igualdad de condiciones como miembros de la comunidad educativa.
- ✓ Capacitar a los equipos educativos y a los propios niños y niñas con discapacidad en las tecnologías de la información y la comunicación a fin de facilitar la comunicación verbal y emocional, y el aprendizaje a través de esas valiosas herramientas.
- ✓ Impulsar la preparación de profesores y profesoras con discapacidad. Esta elección laboral no sólo ofrece una perspectiva gratificante de futuro a un adulto con discapacidad, sino que además estimula a las

⁸²⁷ BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel: *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools* (2ª ed). Manchester: CSIE [trad. De A.L. López, D. Durán. G.Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, *cit.*

alumnas y a los alumnos a seguir el ejemplo de los profesores que lograron superar diversos obstáculos y ser profesionales exitosos y felices. Además, fomenta la diversidad, la solidaridad, la empatía de todas y todos los involucrados en los sistemas escolares y suprime prejuicios y estereotipos adquiridos.

10.- Técnicos que evalúan las capacidades del alumnado:

- ✓ Brindar, dentro del ámbito de la escuela regular, los apoyos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para que las niñas y niños con discapacidad logren la plena inclusión educativa, favoreciendo su máxima participación en la medida de sus propias capacidades y potencialidades.
- ✓ Descartar la educación especial, comprendiendo que la misma implica una discriminación de los niños y niñas con discapacidad respecto a su derecho a la educación.
- ✓ Cambiar el enfoque que se basa en los “déficits” del alumnado con discapacidad, para mejor centrarlo en un enfoque de creación de oportunidades que fortalezca las capacidades de cada uno.
- ✓ Señalar los ajustes razonables y las medidas de apoyo necesarias para cada caso concreto, estableciendo el apoyo coordinado y colaborativo entre todos los profesores responsables del centro educativo.
- ✓ Resolver los problemas de forma colaborativa, estableciendo un plan educativo para el niño o la niña que es evaluado. Éste es un fin primordial de su evaluación, no el diagnóstico de la discapacidad, como lo era bajo el modelo segregador y médico.
- ✓ Brindar a todo el alumnado los apoyos que requieren en el aula común, no en aulas especiales.
- ✓ Apoyar a toda la comunidad educativa (incluyendo a todas y todos los profesores, padres de familia en general, alumnos y alumnas, sin excepción) en su bienvenida al centro, en el uso de materiales y apoyos, en el proceso de transformación de los entornos educativos en entornos accesibles, respetuosos y amigables, y, en general, en todo el proceso educativo.

CONCLUSIONES

PRIMERA.- Los sistemas educativos han recorrido diversos caminos y atravesado distintos procesos en relación con las niñas y los niños con discapacidad. Dicha evolución no ha sido lineal, sino que se han ido produciendo avances, entrecruzamientos de modelos y a veces también retrocesos. En todo caso, en términos generales se puede concluir que han existido tres modelos de educación respecto a los niños y niñas con discapacidad: el modelo *segregador* –en el que prima la educación especial–, el modelo *integrador* –en el que prima la educación integradora– y el modelo *inclusivo* –en el que prima la educación inclusiva–. Su análisis se encuentra contextualizado por los modelos de la discapacidad -de prescindencia, médico-rehabilitador o social –de la diversidad–, que en su momento expuso Agustina Palacios.

SEGUNDA.- Entre las principales características de la *educación especial* destaca la *perspectiva esencialista*, lo que supone considerar que las causas de los “problemas” de estos alumnos y alumnas son sus enfermedades, deficiencias o “limitaciones personales”. Se sobrevalora el diagnóstico médico con el que se clasifica al alumno o alumna con discapacidad. Se responsabiliza de la educación de las niñas y niños con discapacidad a los profesionales *especializados* dentro del ámbito educativo, y su educación se habrá de realizar mediante programas *especiales*.

TERCERA.- La *educación especial* se encuentra injustificada, conforme al modelo de los derechos humanos, por varias razones, entre ellas, porque no permite la educación de las niñas y niños con discapacidad en condiciones de igualdad, sino que los segrega y aísla. La etiqueta de “especial” contribuye a la discriminación y a mantener los prejuicios existentes contra las niñas y niños con discapacidad. Se limita la responsabilidad de los equipos de los centros educativos ordinarios, al delegar la responsabilidad en los *especialistas* y en los centros de educación especial. Se refuerza la segregación del *alumnado especial*, perpetuando los

sistemas educativos rígidos y poco flexibles. La preocupación por mantener grupos “homogéneos” se consolida.

CUARTA.- Por todo lo anterior, el modelo de los derechos humanos termina exigiendo una transformación de los centros de educación especial en verdaderos centros de recursos para apoyar la escolarización regular y la inclusión del alumnado con discapacidad en los centros educativos regulares, a través de un trabajo en red y colaborativo de todas y todos los involucrados en la educación.

QUINTA.- El modelo *integrador* de educación presenta como telón de fondo al modelo *médico – rehabilitador* de la discapacidad. Bajo este modelo se asume que las causas de la discapacidad son científicas. A las niñas y niños con discapacidad se les buscará integrar en la educación regular siempre y cuando puedan “funcionar normalmente” y “adaptarse” a entornos previamente establecidos. Se mantiene la concepción de que algo está “mal” en la niña o niño con discapacidad, que requiere “normalización”. El Informe Warnock, en 1978, promovió el concepto de “necesidades educativas especiales”. Algunos autores, como Vlachou, las consideraron una nueva etiqueta y otros, como Booth y Ainscow, prefirieron proponer en su lugar el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación”.

SEXTA.- Una de las principales razones por las que se encuentra injustificada la *educación integradora* conforme al modelo de los derechos humanos, es que con ella tampoco se da una educación en condiciones de igualdad para las niñas y niños con discapacidad; sino que éstos, en el mejor de los casos, acaban realizando una especie de “asimilación” o “integración física”, cuando les es posible adaptarse, en mayor o menor medida, a las escuelas regulares. Además, con la *educación integradora* persiste la perspectiva *esencialista*, al entenderse que “las dificultades” de las niñas y niños con discapacidad para recibir una educación “normal” son debidas a causas “inherentes” a ellos mismos. Las etiquetas se modifican con nuevos conceptos, como “alumnos de integración”, pero con ellos se siguen perpetuando los prejuicios y las diferentes expectativas. Finalmente, la “delegación de responsabilidades” se mantiene en *los especialistas*;

y la *integración educativa* mantiene abiertas ventanas a la exclusión, bajo argumentos diversos que perpetúan el aislamiento.

SÉPTIMA.- El modelo de *educación inclusiva* surge bajo el paradigma *social de la discapacidad* y en respuesta a los otros dos enfoques discriminatorios. Bajo el paradigma *social de la discapacidad*, las niñas y niños con discapacidad tienen reconocidas las mismas oportunidades de desarrollo que los niños y niñas sin discapacidad, por lo que la educación, consecuentemente, deberá ser inclusiva, es decir, adaptada a las necesidades de todas y todos. La “anormalidad del alumnado con discapacidad” deja de ser entendida como una “anormalidad inherente a ellos”, y comienza a ser contemplada como una “anormalidad de la sociedad”, en general, y “de las escuelas”, en particular. Las niñas y niños con discapacidad, bajo este paradigma *social de la discapacidad*, son reconocidos como titulares de derechos, de los que han de poder gozar plenamente en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. En este sentido, debe dotarse a los derechos del contenido adecuado y hacerlos visibles y exigibles. Esto fue lo que realizó la *CDPD*, alcanzando el modelo de los derechos humanos al reconocer que, a fin de garantizar su exigibilidad, las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida. En esta línea, se considera a la *educación inclusiva* desde una perspectiva de derechos humanos, orientada al empoderamiento de los educandos, la celebración de la diversidad y la lucha contra la discriminación. Bajo esta concepción se entiende que todos los niños y niñas, con los apoyos adecuados y los ajustes necesarios, y con independencia de sus distintas capacidades y necesidades, han de poder aprender juntos, en las escuelas regulares de sus comunidades locales.

OCTAVA.- Entre algunas de las características esenciales de la *educación inclusiva* destaca el clima inclusivo, tolerante y diverso en todo el ámbito escolar. Se fomenta el aprendizaje cooperativo entre alumnos y alumnas. Se apoya la reflexión entre los integrantes de la comunidad educativa. Se enfrentan abiertamente los miedos, prejuicios y dudas sobre la inclusión. Todo el claustro de

profesores se sienten responsables de los alumnos y alumnas con discapacidad, por lo que el trabajo cooperativo, en equipo, se vuelve indispensable. Se ofrecen los apoyos y ajustes necesarios dentro del aula regular, a cada alumno o alumna que los necesite, para su aprendizaje, participación y socialización. Se da voz, mediante los apoyos y ajustes necesarios, a todas y todos los alumnos, fomentando al máximo su participación. Los centros de recursos –antes centros especiales– apoyan a las escuelas regulares mediante un trabajo en red. La flexibilidad es una constante en la *educación inclusiva*, que permea la cultura, las políticas y las prácticas educativas.

NOVENA.- Las *escuelas inclusivas* se encuentran justificadas, entre otras causas, por que sirven para el desarrollo de una comunidad empática, diversa y solidaria, en la que se conciba a la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Las *escuelas inclusivas* representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la participación de todas y todos. La *educación inclusiva* constituye una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertos prejuicios, actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, físicas, de género, de orientación sexual o derivadas de la discapacidad, entre otras.

DÉCIMA.- El derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad se ha ido construyendo, en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, a través de diversas fuentes. En este sentido, se ha ido desarrollando a través de su reconocimiento por los ordenamientos vinculantes –*hard law*–, pero también ha recibido un fuerte impulso a través de los instrumentos no vinculantes –*soft law*–. En todo caso, es importante constatar que en la base de estos avances normativos a nivel internacional se encuentra la fuerza y el empuje de los movimientos sociales que han ido reivindicando los derechos humanos de las personas con discapacidad.

DÉCIMA PRIMERA.- A través de la revisión de los distintos mecanismos del sistema de protección de derechos humanos frente a las niñas y niños con discapacidad en el ámbito educativo, destacan algunos de ellos por su

reconocimiento del modelo social de la discapacidad, desde años atrás. Tal fue el caso del informe de la *Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías* realizado por Leandro Despouy, quien recomendó un sistema de educación regular. En la misma dirección el *Programa de Acción de las Personas con Discapacidad*, puesto en marcha en 1981, reconoció la educación regular como la regla general, desafortunadamente dejó abiertas ventanas para la educación especial. *Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades*, que fortaleció en su texto la toma de conciencia, como vía para superar las barreras actitudinales frente a las personas con discapacidad, también contempló la educación regular como la generalidad, dejando cabida a la educación especial, “como excepción.” *La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, aprobada en 1994, que constituyó un llamado a la conciencia mundial en pro de la educación de las personas con discapacidad y se encontró guiada por lo que entonces llamó *el principio de integración*, con miras a conseguir “escuelas para todos”. Sin embargo, este ordenamiento también contemplo las clases especiales, como una excepción.

DÉCIMA SEGUNDA.- Dentro de los instrumentos no vinculantes –*soft law*– destacan de forma especial en el impulso de la educación, en general, y de la educación inclusiva, en particular, el *Movimiento de Educación para Todos* –dentro del cual se encontró la *Declaración de Salamanca* de 1994, que sirve de ejemplo de su trascendencia– y el *Movimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. En ambos *movimientos* se propuso, entre sus objetivos, lograr el acceso universal a una enseñanza primaria, gratuita y obligatoria de buena calidad. Aunque hay que considerar que ambos fracasaron, ya que fue el año 2015 el final del plazo señalado para alcanzar los *Objetivos* propuestos. Entre las razones de su incumplimiento se encuentra la falta de una adecuada atención a las personas con discapacidad. Como varios mecanismos de vigilancia han señalado, *de no ocuparse con urgencia del 10% de la población del mundo en la aplicación, examen y evaluación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Educación Para Todos, y de seguir sin contemplar la perspectiva de la discapacidad en sus metas, mecanismos de evaluación e indicadores, se seguirá*

menoscabando el propósito de los Objetivos, y ni éstas, ni próximas metas, podrán alcanzarse. Esta importante llamada a la acción fue incorporada por los nuevos Objetivos, que remplazarán a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, que son los *Objetivos de Desarrollo Sustentable*, y cuyo plazo para su realización será el año 2030. En estos nuevos objetivos, y en las metas que los acompañan, sí se ha incluido la *perspectiva de la discapacidad*, y, además, los mismos contarán con mecanismos de rendición de cuentas, por lo que existe una esperanza de que podrán ser alcanzados.

DÉCIMA TERCERA.- Las distintas agencias, fondos y programas de Naciones Unidas, entre las que destacan UNICEF y UNESCO, han liderado distintas acciones de impulso hacia la educación inclusiva. Adicionalmente, los diversos mecanismos de protección de los derechos humanos, entre los que se encuentran las distintas relatorías especiales de educación y discapacidad así como los Comités de los tratados vinculantes, han contribuido a su fortalecimiento. Entre estos últimos, destacan: el *Comité de los Derechos del Niño*, el *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y el más reciente *Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, que mediante sus observaciones generales y sus observaciones finales a los Estados Parte, han ido construyendo un sólido derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad.

DÉCIMA CUARTA.- Desde los dos precedentes de la *Convención sobre los Derechos del Niño* que se dirigieron a la protección de la infancia –la *Declaración de Ginebra de 1924* y la *Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959*– la comunidad internacional fue consciente de la necesidad de protección que requerían los niños y niñas con discapacidad, así como del reconocimiento del derecho a una educación para todas y todos sin discriminación. No obstante, el reconocimiento a las niñas y niños con discapacidad de su derecho a la educación se inició bajo un enfoque asistencialista, y progresivamente ha ido avanzando hacia una perspectiva de derechos humanos. De esta manera, fue la *Convención sobre los Derechos del Niño* el primer instrumento vinculante que extendió el principio de *no*

discriminación por motivos basados en *impedimentos físicos* a los niños y niñas con discapacidad. El artículo 23 de la *Convención de los Derechos del Niño* se refirió expresamente a las niñas y niños con discapacidad; sin embargo, la protección la realizó bajo el modelo *médico – rehabilitador* de la discapacidad. Afortunadamente, como ha quedado evidenciado, la paulatina aprobación de los diferentes instrumentos y mecanismos de protección de los derechos humanos ha ampliado y fortalecido el derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad. En este sentido, el *Comité de los Derechos del Niño* llevó a cabo, el 6 de octubre de 1997, un día de discusión general al interior del Comité sobre la situación de la infancia con discapacidad; siendo una de las más importantes consecuencias del mismo el que a partir de entonces este órgano de vigilancia de las Naciones Unidas, haya analizado la situación de los niños y niñas con discapacidad con mayor detenimiento en los informes periódicos de los Estados Parte. Y en la misma dirección de fortalecimiento de la educación de las niñas y niños con discapacidad, las *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*, han contribuido a su desarrollo y ampliación en gran medida. Especialmente la *Observación General No. 1*, titulada “los propósitos de la educación”; la *Observación General No. 7*, dedicada a “la realización de los derechos del niño en la primera infancia”; y la *Observación General No. 9*, dirigida específicamente a “los derechos de los niños con discapacidad”; todas las cuales hay que entender en sintonía con las *Observaciones Generales No. 12 y 14*, sobre “el derecho del niño a ser escuchado” y “el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial”, respectivamente, de manera que han permitido avanzar hacia el reconocimiento del derecho de las niñas y los niños con discapacidad de poder gozar plenamente del derecho a la educación en igualdad de condiciones con el resto de la infancia.

DÉCIMA QUINTA.- Los sistemas tradicionales de educación, que enseñan contenidos homogéneos, persiguiendo iguales resultados y que todas y todos aprendan al mismo tiempo idénticos contenidos al finalizar los ciclos educativos, excluyen a quienes no responden al grupo homogéneo y, por lo tanto, expulsan

del sistema educativo a diversas personas, entre las que se encuentran las niñas y los niños con discapacidad. Esta situación, absolutamente rechazable, va en contra de cómo ha reconocido el Derecho Internacional de los Derechos Humanos del derecho a la educación. En este sentido, se propone la reestructuración de las evaluaciones tradicionales, como el examen PISA de la UNESCO y los exámenes similares adoptados al interior de los Estados, que deberían replantearse bajo la perspectiva de la discapacidad y rediseñarse bajo un enfoque más flexible, menos competitivo y que valore la diversidad del alumnado.

DÉCIMA SEXTA.- La escuela debe superar la idea de “alumno estándar” para realmente dirigirse a cada niño y niña conforme a sus particularidades específicas. En este sentido, las escuelas deben implementar las cuatro “As” de la educación, que fueron establecidas por el *Comité del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en su *Observación General No. 13*, sobre “el derecho a la educación”, y desarrolladas y difundidas por Katarina Tomasevski, *Relatora Especial para el derecho a la educación* durante el periodo 1998 – 2004; y que son: la *asequibilidad* (disponibilidad), la *accesibilidad*, la *aceptabilidad* y la *adaptabilidad*. Estas cuatro “As” constituyen características interrelacionadas de la educación y una base idónea para la articulación del *sistema educativo inclusivo*.

DÉCIMA SÉPTIMA.- La educación de la primera infancia debe reconocerse al interior de los Estados como un derecho humano (no como una medida asistencial), y con especial atención en la infancia en situación de vulnerabilidad, como es el caso de los niños y niñas con discapacidad. Esto en virtud de que los primeros años de vida son la base del bienestar, de la seguridad emocional, de la identidad cultural y personal, y del desarrollo de las aptitudes en la medida de las capacidades y potencialidades de cada uno. Consecuentemente, debe atenderse a la *Observación General No. 7* del *Comité de los Derechos del Niño*, sobre “la realización de los derechos del niño en la primera infancia”, que exhorta a los Estados a ofrecer, al menos por un año, una educación preescolar gratuita y de calidad para todas las niñas y niños.

DÉCIMA OCTAVA.- El derecho a la educación, a partir de su reconocimiento en el artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, se consolida como un derecho a la educación inclusiva, y de esta forma debe ser entendido, como un binomio indisoluble, esto es: **la educación sólo puede ser educación inclusiva**. Consecuentemente, las niñas y niños con discapacidad tienen derecho, al igual que el resto de niños y niñas, a recibir la educación en escuelas regulares, y no en escuelas especiales. Bajo la perspectiva de los derechos humanos, el modelo de educación que mejor responde al interés superior del niño es la educación inclusiva, sin excepciones. La educación inclusiva da la oportunidad a todas las niñas y niños de participar en las decisiones que les afectan en igualdad de condiciones con los demás; incluyendo, pues, a aquéllos con discapacidad psicosocial o intelectual, que han sido tradicionalmente excluidos de la educación regular. Por lo tanto, los Estados deben garantizar el derecho a la educación inclusiva justiciable, como lo ha recomendado el *Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad*; lo que supone tener el derecho a apelar cualquier decisión de emplazamiento en ambientes educativos segregados, que vulneren la plena accesibilidad a la educación de las niñas y niños con discapacidad, o que generen discriminación directa o indirecta contra ellos.

DÉCIMA NOVENA.- Tras el análisis y la reflexión sobre el papel que los mecanismos internacionales de derechos humanos han tenido respecto al reconocimiento y protección del derecho a la educación de las niñas y niños con discapacidad, se recomiendan una serie de propuestas que se consideran indispensables para conseguir alcanzar la educación inclusiva de una forma eficaz. Dichas propuestas surgen tras la “deconstrucción” del marco internacional de protección de la infancia con discapacidad; y a fin de que puedan ser efectivas deberán implementarse, de forma colaborativa y coordinada, entre todos los agentes responsables. Estos serán: los representantes de las agencias especializadas de Naciones Unidas, fondos y programas; las autoridades nacionales encargadas de los mecanismos de vigilancia internacional de protección de los derechos humanos, principalmente de la *Convención sobre los*

Derechos de las Personas con Discapacidad, y de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, y, en general, encargadas de implementar, monitorear y garantizar el derecho a la educación inclusiva; las parlamentarias y parlamentarios o legisladores y legisladoras, en su caso; los jueces y juezas; los representantes de las instancias nacionales de derechos humanos; los Ministerios o Secretarías de Educación; las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y sus representantes, padres y organizaciones no gubernamentales; los representantes de medios de comunicación; los directores y directoras de centros educativos, equipos docentes y administrativos escolares; y los técnicos que evalúan las capacidades del alumnado. En ese sentido, se aboga para que *la perspectiva de la discapacidad* se adopte de forma transversal por todas y todos los responsables e interesados en el ámbito educativo y social en el desempeño de sus funciones. En este sentido, se hace un llamado a no dejar “eslabones aislados de atención a la discapacidad”; lo que ha de suponer que la perspectiva de la discapacidad debe implementarse de forma constante y sistemática.

VIGÉSIMA.- Se debe garantizar la participación de las niñas y niños con discapacidad, como plenos sujetos de derecho, en todo el proceso educativo, en igualdad de condiciones con las demás niñas y niños. Deben darse a conocer, a través de distintos formatos de comunicación, sus experiencias de inclusión frente a las barreras de tipo actitudinal, física y comunicacional, a fin de generar una adecuada toma de conciencia por parte de la sociedad. En el mismo sentido, debe garantizarse la escucha a todas las niñas y niños y especialmente a aquéllos que experimentan dificultades para hacer oír su opinión, en los términos de la *Observación General No. 12 del Comité de los Derechos del Niño*, titulada “el derecho del niño a ser escuchado”. A fin de concretar este derecho, las niñas y niños con discapacidad deben recibir los apoyos y equipos necesarios para que puedan expresar su opinión libremente y para que esa opinión reciba la debida consideración dentro del ámbito escolar. La *educación inclusiva* implica una utopía realizable, que por compleja, difícil y lejana que parezca, debe inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas, sino en derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Jesús, *¡Tengo Miedo! Bullying en las escuelas*, Trillas, México, 2012.

AGUADO DÍAZ, Antonio León, *Historia de las deficiencias*, Colección Tesis y Praxis, Escuela Libre Editorial, Madrid, 1995.

AGUILAR SAHAGÚN, Luis Armando, *Educación, Derechos de la Infancia y el Derecho al Desarrollo*, Plaza y Valdés editores, Madrid, 2008.

ALBERICIO HUERTA, Juan José, *Educación en la diversidad*, Bruño, Madrid, 1991.

ÁLVAREZ VÉLEZ, María Isabel, *La Protección de los Derechos del Niño en el Marco de las Naciones Unidas y en el Derecho Constitucional Español*, Facultad de Derecho ICADE, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 1994.

AINSCOW, Mel, *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*, NARCEA Ediciones, Madrid, 1995.

AINSCOW, Mel, *Understanding the development of inclusive schools*, Falmer, London, 1999.

AINSCOW, Mel, *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, NARCEA Ediciones, 3ª ed., Madrid, 2011.

AINSCOW, Mel, BOOTH, Tony y DYSON, Alain, *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, Londres, 2006.

AINSCOW, Mel y MILES, Susie, "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?", en *Perspectivas-Dossier: Educación Inclusiva*, Vol. XXXVIII, Núm. 145, 2008.

ALSTON, Philip, *The unborn child and abortion under the draft Convention on the rights of the Child*, Human Rights Quarterly, 12, 1990.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, *Las escuelas son para todos*, Siglo Cero 27 (2), 1996.

Disponible en:

http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

BANDERA, Magda, *Hijos de guerra. La vida cuando callan las bombas y los micrófonos*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2002.

BARBERÁ, Elena, *La educación en la red*, Paidós, Barcelona, 2004.

BARNES, Colin, "Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad actual", en *Discapacidad y sociedad*, Len Barton (comp.), Ediciones Morata, Madrid, 1998.

BARRANCO AVILÉS, María del Carmen (Coord.), *Situaciones de dependencia, discapacidad y derechos. Una mirada a la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Debates del Instituto Bartolomé de las Casas, nº 18, Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas", Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson, 2010.

BASSANEZI, Irene, BAEZA, Eduardo, D'ORAZIO, Lucía, LARRAÑAGA, Malen, PELÁEZ, Laura, SAAVEDRA, Elba, *Educación Inclusiva y Vida Independiente*, Informe elaborado por los alumnos y alumnas de la Clínica Jurídica de Educación Inclusiva del Máster en Derechos Fundamentales del Instituto de Derechos

Humanos, Bartolomé de las Casas, Ignacio Campoy Cervera (coord.), Universidad Carlos III de Madrid, 2015, p. 11. Disponible en: <https://clinicajuridicaidhbc.wordpress.com/materiales/estudios/>

BAXTER, R. R., "International law in 'her infinite variety'", *International and Comparative Law Quarterly*, Vol. 29, October, 1980.

BLANCO G., Rosa, "La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy", en REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Nº 3, 2006.

BLANCO G., Rosa, "Hacia una escuela para todos y con todos", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO/Santiago, Nº 48, pp. 55-72.

BLEICHMAR, Silvia, *Violencia Social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Colección Conjunciones, Noveduc, Argentina, 2008.

BODANSKY, Daniel, *The Art and Craft of International Environmental Law*, London, Harvard University Press, 2010.

BOGGINO, Norberto, *Cómo prevenir la violencia en la escuela*, Homosapiens, Argentina, 2005.

BONFIL, April y COTTS, Jordi, *La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia*, Barcelona, 1999.

BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel, *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE, Manchester; trad. cast., *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E.

Miquel y M. Sandoval (trads.), Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Madrid, 2002.

BRITES DE VELA, Gladys y MÜLLER, Marina, *Prevenir la violencia, convivir en la diversidad*, Argentina, 2005.

BROGNA, Patricia, *La condición de adulto con discapacidad intelectual como posición social y simbólica de "otro"*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 2012.

CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*, tesis doctoral del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Málaga.

CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, "Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida", en *Revista de Educación*, nº 363, enero-abril, 2014, pp. 184-209.

CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio, *Conquistar las escuelas como sitios de esperanza*, Cuadernos de Pedagogía, nº 461, sección temas del mes, Wolters Kluwer, noviembre 2015.

CAMPOY CERVERA, Ignacio, "Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños", en *Derechos y Libertades*, número 6, 1998, pp. 279-327.

CAMPOY CERVERA, Ignacio, *Los derechos de las personas con discapacidad. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Carlos III-Dykinson, Madrid, 2004.

CAMPOY CERVERA, Ignacio, “Una revisión de la idea de dignidad humana y de los valores de libertad, igualdad y solidaridad en relación con la fundamentación de los derechos”, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, tomo XXI, 2004.

CAMPOY CERVERA, Ignacio, *La fundamentación de los derechos de los niños. Modelos de reconocimiento y protección*, Colección Derechos Humanos y Filosofía del Derecho, Dykinson, Madrid, 2006.

CAMPOY CERVERA, Ignacio, *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*, UNICEF, Editorial Huygens, Madrid, 2013.

CAMPOY CERVERA, Ignacio, “El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica”, Conferencia impartida como ponente invitado a la mesa redonda sobre *El derecho a la educación inclusiva: su aplicación práctica*, organizada por la Asociación SOLCOM (Solidaridad Comunitaria de las Personas con Diversidad Funcional y la Inclusión Social), en colaboración con el Procurador del Común de Castilla y León, celebrada en León, el 15 de enero de 2015.

CAMPOY CERVERA, Ignacio y PALACIOS, Agustina (eds.) *Igualdad, no discriminación y discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina*, Universidad Carlos III-Dykinson, Madrid, 2007.

CASANOVA RODRÍGUEZ, María Antonia y CABRA DE LUNA, Miguel Ángel, (Coord.), *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*, Fundación ONCE, 2009.

CASTELLS, Manuel, “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informal”, en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (eds.), Paidós, Barcelona, 1997.

CEREZO RAMÍREZ, Fuensanta, *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*, Pirámide, Madrid, 2007.

COMES NOLLA, Gabriel, “El Proyecto ‘Petitions’: Una Experiencia de Intervención Socioeducativa Temprana Consolidada”, en *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales*, Mercedes López González, María López González y Vicente Llorent García (coords.), Ediciones Aljibe, Málaga, 2009.

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED), *Educación Inclusiva*, Colección Legislar sin Discriminación, Tomo III, México, 2013.

CORCUERA CABEZUT, Santiago, *Derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos*, University Oxford Press, México, 2002, pp. 61-68.

CORIAT, Silvia Aurora, *Lo Urbano y lo Humano, Hábitat y Discapacidad*, Universidad de Palermo, Artes Gráficas Grupo S.A., Madrid, 2002.

CROSSO, Camila, “El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf

DAMIÁN COLMEGNA, Pablo, “Impacto de las Normas de *Soft Law* en el Desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos”, *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”*, Año VI, número 8, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2012.

DÁVILA BALSERA, Paulí y NAYA GARMENDIA, Luis, “La Evolución de los Derechos de la Infancia: Una Visión Internacional”, en *Encounters on Education*, (Encounters/Encuentros/Rencontres), Volumen 7, 2006.

DÁVILA, Paulí y NAYA, Luis M. (comps.), *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina*, Granica, Argentina, 2011.

DE ASÍS ROIG, Rafael, “La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, educación, Derecho y poder”, en *Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Ignacio Campoy Cervera (coord.), Colección Debates del Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, Noº. 2, Dykinson, 2004.

DE ASÍS ROIG, Rafael, “Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos”, en *Igualdad, no discriminación y discapacidad: una visión integradora de las realidades Española y Argentina*, Ignacio Campoy Cervera y Agustina Palacios (eds.), Instituto Bartolomé de las Casas, Dykinson, Madrid, 2007.

DE FELIPPIS, Irma Celina, *Violencia en la Institución Educativa. Una realidad cotidiana*, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2004.

DEL RÍO GARCÍA, Eduardo (RIUS), *La reforma dizque heducativa*, Grijalbo, México, 2015.

DEL TORO HUERTA, Mauricio, “El fenómeno del *Soft Law* y las Nuevas Perspectivas del Derecho Internacional”, en *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, Vol. VI, 2006, pp. 513-549. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoInternacional/6/art/art12.pdf>

DE LORENZO GARCÍA, Rafael, *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y discapacidad*, Fundación ONCE, Ediciones del Umbral, Madrid, 2003.

DE LORENZO GARCÍA, Rafael, *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*, Alianza Editorial, Madrid, 2007.

DE SENILLOSA, Ignacio, actualizado por CUSÓ TORELLÓ, Montse, *El Derecho a ser niño*, Intermón Oxfam, Barcelona, 1999.

DELORS, Jacques, *La Educación Encierra un Tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Editorial Santillana – Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

DETRICK, Sharon, *The United Nations Convention on the Rights of the Child, A Guide to the "Travaux Préparatoires"*, Martinus Nijhoff Publishers, Netherlands, 1999.

DEVALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Viviana, *Una escuela en y para la diversidad. El Entramado de la Diversidad*, Aique Editorial, Buenos Aires, 2008.

DIEZ DE VELASCO, Manuel, *Instituciones del Derecho Internacional Público*, Tecnos, Madrid, 2007.

DOMÉNECH MIRA, José, *Aproximaciones al Enigma Humano. Reflexiones Humanistas y Científicas II*, Visión Libros, Madrid, 2012.

DUK, Cynthia, *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*, Fundación HINENI, Santiago de Chile, 2008.

DUK H., Cynthia, *El enfoque de educación inclusiva*, disponible en: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf>

DYSON, Alan, *Educación en el contexto urbano*. Conferencia presentada en el III Congreso Internacional "Educación, Diversidad y Accesibilidad en el entorno Europeo", Burgos, 2005.

DYSON, Alan, “Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés”, *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 1, 2010.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos”, en *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, N° 2, 2004, disponible en: www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf

ECHEITA, Gerardo, “Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento”, en *Buenas Prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*, Isabel Macarulla y Margarida Saiz (coords.), GRAO, Barcelona, febrero de 2009.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, “Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo, ‘Voz y Quebranto’”, en *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, diciembre de 2012.

ECHEITA, Gerardo y AINSCOW, Mel, *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo pendiente*, 2010, p. 2. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.

ECHEITA Gerardo, PARRILLA, Ángeles y CARBONELL, Francesc, “La Educación especial a debate”, *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1, N° 1, 2011.

ECHEITA, Gerardo y SIMÓN, Cecilia, “La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión

social”, en *Tratado sobre Discapacidad*, Rafael de Lorenzo García y Luis Cayo Pérez (dirs.), Fundación Luis Vives, Madrid, 2006, pp. 1440-1490.

ECHEITA SARRIONANDÍA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, (eds.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*, Publicaciones INICO, Salamanca, 2004.

ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo y VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, “Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio”, en *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Siglo Cero, vol. 36 (1), Núm. 213, 2005.

ERIKSSON, Maja Kirilova, *The Legal Position of the Unborn Child in International Law*, German Yearbook of International Law, vol. 36, 1993.

ESCUADERO, Juan M. y MARTÍNEZ, Begoña, “Educación Inclusiva y Cambio Escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 55, 2011, pp. 85-105.

FERNÁNDEZ AZCORRA, Concepción, PACHECO ARJONA, Patricia, TAMAYO ARJONA, Vida y ÁVILA CISNEROS, Leticia, *Determinación de las Necesidades Educativas Especiales*, Trillas, México.

FERNÁNDEZ, Isabel, *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*, NARCEA, Madrid, 2007.

FERRO HERNÁNDEZ, Osvaldo, *Bullying, ¿Mito o realidad?*, Trillas, México, 2012.

FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires.

FRANCO MARTÍNEZ DEL CAMPO, Elisa, GRIESBACH GUIZAR, Margarita y ROJAS PRUNEDA, Alejandro, *La infancia y la justicia en México. 1. El niño víctima y testigo del delito dentro del Sistema Penal Acusatorio en México*, Oficina de la Defensoría de los Derechos de la Infancia e Instituto Nacional de Ciencias Penales, México, 2011.

GARAI GORDOBIL, Maite y OÑEDERRA, José Antonio, *La violencia entre iguales*, Pirámide, Madrid, 2010.

GARCÍA DE LA CRUZ HERRERO, Juan José y ZARCO COLÓN, Juan, *La familia discapacitada*, Editorial Fundamentos, Colección Ciencias, Madrid, 2007.

GARCIA, Juan, *Educación especial e integración escolar*, disponible en: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/EDUCACION%20ESPECIAL%20E%20INTEGRACION%20ESCOLAR.pdf>

GARCÍA SOTELO, Gilda María, *Razones y sinrazones sobre las niñas soldados*, SEPHA, Madrid, 2006.

GINÉ I GINÉ, Climent, “La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Cataluña”, en *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después*, Publicaciones INICO, Salamanca, 2004.

GINÉ I GINÉ, Climent, “Inclusión y sistema educativo”, III Congreso sobre *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca, disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/2007/TRD/Artic/GineInclus.pdf

GÓMEZ ISA, Felipe, “La Declaración de Derechos Humanos: Algunas reflexiones en torno a su génesis y su contenido”, en *La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar*, Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, Bilbao, 1999.

HABER, Lawrence y DOWD, John, *A Human development agenda for disability: statistical considerations* (documento no publicado, presentado a la División de Estadística de las Naciones Unidas, el 24 de enero de 1994).

HERNÁNDEZ PRADAS, Sonia, *El niño en los conflictos armados. Marco jurídico para su protección internacional*, Cruz Roja Española, Tirant lo Blanch, Valencia, 2001.

- JÁUREGUI, Cristina, *¡Ya Basta! Acabemos con el Bullying*, Porrúa, México, 2014.
- JOHNSON, David y JONHNSON, Roger, *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Paidós Educador, México, 1999.
- LEMA, Carlos, “El impacto de la educación en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación”, en *Educación y Personas con discapacidad. Presente y futuro*, M. A. Casanova (coord.), Fundación ONCE, Madrid. 2009.
- LEVY, Janine, *El bebé con discapacidades, del acogimiento a la integración*, Paidós, Barcelona, 1993.
- LÓPEZ ECHEVERRY, Ovidio, “Situación, Naturaleza y Perspectivas del Proyecto de Convención, sobre los Derechos del Niño”, en *Derechos de la Niñez*, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Serie G: Estudios Doctrinales, núm. 126, México, 1990.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Mercedes, LÓPEZ GONZÁLEZ, María y LLORENT GARCÍA, Vicente (Coords.), en *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2009.
- MARIÑO, MENÉNDEZ, Fernando M., *Derecho Internacional Público [Parte General]*, Editorial Trotta, 1993, Madrid.
- MARTÍN MEDEM, José Manuel, *La guerra contra los niños*, El Viejo Topo, Barcelona, 1998.
- MARTÍN MINGUIJÓN, Ana Rosa, “El menor con discapacidad. Precariedad en la regulación y en políticas específicas”, en VV.AA., *Los menores con discapacidad en España*, CINCA, Madrid, 2008.
- MATTEWS, Julie y MATTEWS, Andrew *¡Alto al Bullying!*, Santillana, México, 2012.
- MEDEIROS, Marcela y COSTA, Joana, *¿Qué queremos decir con feminización de la pobreza?*, Centro Internacional de Pobreza, julio 2008, número 58. Disponible en: <http://www.ipc-undp.org/pub/esp/IPCOnePager58.pdf>

MENDOZA GONZÁLEZ, Brenda, *Bullying, Los múltiples rostros del acoso escolar*, Pax México, México, 2012.

MERINO SENOVILLA, Henar, “La protección de la infancia”, en *El derecho y los derechos de los niños*, María Teresa Martín López (coord.), Exlibris Ediciones, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Universidad de Castilla-La Mancha y Save the Children, 2003.

MÍGUEZ, Daniel, *Violencia y conflictos en las escuelas*, Tramas Sociales 46, Paidós, Buenos Aires, 2008.

MINGOT, Tomás, “La Negación Universal de los Derechos Humanos”, en *La Declaración Universal de Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar*, Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, Bilbao, 1999.

MOLINA AVILÉS, Nora Elena, *Integración Escolar de Niños con Necesidades Especiales. Guía práctica para padres y maestros*, Trillas, México.

MOLINA, Alicia, “Todos significa todos. Inclusión de niños con discapacidad en actividades de arte y cultura”, en *Alas y Raíces*, CONACULTA, México, 2010.

MONESTIER, Martín, *Los niños esclavos. El infierno diario de trescientos millones de niños*, Alianza Editorial, España, 1999.

MORALES AGUILERA, Paulina y VALLÉS GONZÁLEZ, Beatriz, “Discapacidad y reconocimiento: reflexiones desde el prisma de Axel Honneth”, en *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, Año 5 (2013), nº 13, pp. 189-208.

MORÍN, Edgar y UNESCO, *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*, Colección: Educación y Cultura para el Nuevo Milenio, Ediciones UNESCO, 1999.

NÚÑEZ, Pilar Trinidad, *El niño en el derecho internacional de los derechos humanos*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 2002.

OLIVER, Mike, “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en *Discapacidad y sociedad*, Len Barton (Comp.), Ediciones Morata, Madrid, 1998.

ORTEGA, Adriana, “El *soft law* en el quehacer jurisdiccional”, en *Boletín Género y Justicia. Revista Compromiso*, México, Febrero, 2012.

OSORIO, Fernando, *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*, Noveduc, Argentina, 2006.

PALACIOS, Agustina, *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Colección CERMI, N° 36, Ediciones Cinca, Madrid, 2008.

PALACIOS, Agustina y ROMAÑACH, Javier, *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Ediciones Diversitas – AIES, España, 2006.

PALACIOS LIS, Irene y RUIZ RODRIGO, Cándido, *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*, Universidad de Valencia, 2002.

PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana”, en *Revista Educación y desarrollo social*, N°. 1, 2011, p. 140, disponible en: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/76126/10.pdf>

PARRILLAS LATAS, Ángeles, *La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo*, Educar 21, 1997, pp. 39-65.

PARRILLA LATAS, Ángeles, “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, en *Revista de Educación*, Núm. 327, 2002.

PARRILLA LATAS, Ángeles, “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa”, en *Revista de Educación*, No. 349, mayo-agosto 2009, pp. 101-117.

PÉREZ BELLO, Juan Ignacio, *El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*

de Naciones Unidas, publicado en Infojus del Sistema Argentino de Información Jurídica, 4 de septiembre de 2015, pp. 246-247. Disponible en: <http://www.infojus.gob.ar/derecho-educacion-inclusiva-analisis-jurisprudencia-comite-sobre-derechos-personas-discapacidad-naciones-unidas-educacion-inclusiva-analisis-jurisprudencia-comite-sobre-derechos-personas-discapacidad-nv12569-2015-09-04/123456789-0abc-965-21ti-lpssedadevon>

PÉREZ DE ARMIÑO, KARLOS (Dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria Editorial y Hegoa, Barcelona, 2ª edición, 2002.

POLONIO, B. y RUIZ, J., “Accesibilidad integral”, en *Rehabilitación clínica integral: funcionamiento y discapacidad*, Juan Carlos Miangolarra Page (ed.), Masson, Barcelona, 2003.

PRIETO QUEZADA, Ma. Teresa, JIMÉNEZ MORA, José y CARRILLO NAVARRO, José Claudio, *Bullying, maltrato entre alumnos*, Novedades Educativas, Argentina, 2011.

QUINN, Gerard y DEGENER, Theresia, *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*, Gerard Quinn y Theresia Degener (eds.), Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 2002.

RAMCHARAN, Bertrand G., “The Drafting History of Treaty Provisions on the Right to Life”, en *The Right to Life in International Law*, Martinus Nijhoff, Dordrecht, 1985.

RAHOLA, Pilar, *Historia de Ada. Los derechos pisoteados de los niños*, Intermón Oxfam, Barcelona, 2002.

REBOLLO ESPINOSA, María José, *Reflexiones en torno a la Obligatoriedad de la Enseñanza*, Universidad de Sevilla, p. 217, disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_13.pdf

RODRÍGUEZ MATEOS, Pilar, “La Protección Jurídica del Menor en la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989”, en *Revista Española de Derecho Internacional*, Vol. 44, nº 2, 1992.

RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nelson, *Glosario de Términos Psicométricos y Áreas Afines*, (Ph.D), Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Psico. Consult, junio, 1999. Disponible en: <http://www.psicoconsult.com/getattachment/a31bf150-b25a-4c13-b0b9-cf2dcb3a55e6/Glosario-de-Terminos.aspx>.

ROSALES VEGA, Cecilia, *¿Qué hago con un niño con discapacidad? Aliéntalo. Cómo apoyarlo en su desarrollo*, Pax México, México, 2015.

ROSALES VEGA, Cecilia *¿Qué hago con un niño con discapacidad? Conócelo. Cómo es y cómo cuidarlo*, Pax México, México, 2015.

RUGGIERO, María Laura, *Por qué se pelean los chicos en la escuela*, Colección Ensayos y Experiencias, Noveduc Educativas, Argentina, 2009.

RUIZ ROMÁN, Cristobal, “Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability”, en *Inclusive education twenty years after Salamanca*, Florian Kiuppis y Rune Sarromaa Hausstätter (eds.), Peter Lang, Nueva York, 2015.

RUIZ ROMÁN, Cristóbal, CALDERÓN ALMENDROS, Ignacio y TORRES MOYA, Francisco, “Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje”, en *Cultura y Educación*, vol. 23, nº 4, 2011, pp. 589-599.

SAJÓN, Rafael, *Derechos de Menores*, Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1995.

SALEH, Lena, “Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un Tributo a España”, en *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas*

Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva, Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso (eds.), Publicaciones INICO, Salamanca, 2004.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Olga María y SOLAR CAYÓN, José Ignacio, *La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su impacto en la legislación autonómica de Cantabria. Propuestas de Reforma Legislativa*, Dykinson, Madrid, 2008.

SANDOVAL, M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C. y ECHEITA, G., "Index for Inclusion. Una Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva", en *Contextos educativos*, N°. 5, 2002, pp. 227-238.

SANJOSÉ GIL, Amparo, "El Primer Tratado de Derechos Humanos del Siglo XXI: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, número 13, 2007. Véase: www.reei.org.

SAULLE, María Rita, *Disabled Persons and International Organizations*, Roma, 1982.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), *Todos en la Misma Escuela*, México, 2006.

SERRANO, Ana, *Ayudando a crecer. Guía para alimentar el desarrollo oportuno de los niños. 0 a 3 años*, Serie Educadores Contemporáneos, Ed. Producciones Educación Aplicada, México, 2006.

SERRANO, Ángela, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Ariel, España, 2006.

SHAW, Malcolm, *International Law*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.

STEINER, Henry, "Individual Claims in a World of Massive Violations: What Role for the Human Rights Committee?" en *The Future of UN Human Rights Treaty Monitoring*, Philip Alston y, James Crawford (eds.), Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN, *Protocolo de Actuación para Quienes Imparten Justicia en Casos que involucren Derechos de Personas con Discapacidad*, 2ª edición, México, 2014.

TIRAMONTI, Guillermina y ZIEGLER, Sandra, *La Educación de las Élités. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Paidós, Argentina, 2008.

TOMASEVSKI, Katarina, "Indicadores del derecho a la educación", en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*, Volumen 40, pp. 349-351.

THÜRER, Daniel, "Soft Law", en R., Bernhardt (ed.), *Encyclopedia of Public International Law*, 2000.

UNITED NATIONS HUMANS RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER: *The Convention on the Rights with Persons with Disabilities*, Training Guide, Professional Training Series, N° 19, New York and Geneva, 2014.

VALENCIA BAUTISTA, Jorge, "Participación de Niñas y Niños: Rostro Honesto y Humano de la Política", en *Rayuela, Revista Iberoamericana*, N° 7, febrero de 2013, pp. 135-143. En el caso concreto el autor se refiere a México.

VALLE, Trixia, *¡Ya no quiero ir a la Escuela!*, Porrúa, México, 2009.

VARELA Julia y ÁLVAREZ URÍA, Fernando, *Arqueología de la escuela*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1987.

VAN BUEREN, Geraldine, *The International Law on the Rights of the Child, Save the Children*, Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, Países Bajos, 1995.

VELEDA, Cecilia, *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regularización atomizada*, Editorial Stella, Buenos Aires, 2012.

VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel, *De la Segregación a la Inclusión Escolar*, Avilés, 23 de octubre de 2003, disponible en: <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>

VERHELLEN, Eugène, *Los Derechos del Niño en Europa, Infancia y Sociedad*, nº 15, Madrid, 1992.

VICTORIA MALDONADO, Jorge A., "Hacia un Modelo de Atención a la Discapacidad basado en los Derechos Humanos", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva serie, Año XLVI, Núm. 138, septiembre-diciembre de 2013.

VLACHOU, Anastasia, *Struggles for Inclusive Education. An ethnographic Study*, Open University Press, Buckingham, 1997.

VV.AA., *Las TIC para la Igualdad. Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad*, Julio Cabero Almenara, José María Fernández Batanero y Margarita Córdoba Pérez (coords.), Editorial MAD, Colombia, 2008.

VV.AA., *Tratado sobre Discapacidad*, Rafael de Lorenzo García y Luis Cayo Pérez (dirs.), Fundación Luis Vives, Madrid, 2006.

VV.AA., *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Gerardo Averbuj, Lucía Bozzalla, Mirla Marina, Gabriela Tarantino y Graciela Zaritzky (comps.), Aique, Buenos Aires, 2007.

VV.AA., *Commitment and compliance. The role of non-binding norms in the international legal system*, Dinah Shelton (ed.), Oxford University Press, New York, 2000.

Películas / Series

Eulam Producciones, *La Educación Prohibida*, Dirección de Juan Vautista, Producción de Verónica Guzzo e Investigación y realización integral de German Doin. Véase: <http://www.educacionprohibida.com/pelicula/creditos/>.

Serie infantil "*Kipatla*", elaborada en México, por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), disponible en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=listado_kipatlas&id_opcion=449&op=449

Instrumentos internacionales

Acta resumida de la sesión celebrada el 6 de octubre de 1997. CRC/C/SR.418

Año Internacional de los Impedidos. Resolución A/RES/31/123, 1976.

Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984. ONU Doc. A/39/51 (1984).

Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. ONU Doc. A/44/49 (1989).

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Resolución A/RES/61/106.

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer de 1982. ONU. Doc. A/34/46 (1979).

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1965. U.N. Doc. A/6014 (1966).

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Aprobada el 14 de diciembre de 1960.

Decenio Africano de las Personas con Discapacidad (2000-2009), adoptada por la Organización de la Unidad Africana (OUA) en la Cumbre de Argel, celebrada del 12 al 14 de julio de 1999.

Decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, para el período 2006-2016, y su correspondiente plan de acción.

Decenio de Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad. Doc. O.N.U. A/C.3./42/SR.13 (1987).

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948. Resolución 217 A (III).

Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Resolución 2856 (XXVI) de la Asamblea General, de 20 de diciembre de 1971.

Declaración de los Derechos de los Impedidos. Resolución 3447 (XXX) de la Asamblea General, de 9 de diciembre de 1975.

Declaración de Ginebra sobre la Infancia, adoptada por la Unión Internacional de la Protección de la Infancia, 1924.

Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Resolución A/RES/1386(XIV).

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia, marzo de 1999.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, junio de 1994.

Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014, (conocida como el Acuerdo de Mascate), mayo de 2014.

Declaración de Incheon de la EPT, mayo de 2015.

Día Internacional de los Impedidos. Resolución A/RES/47/3 de la Asamblea General, se adoptó esta Resolución el día 14 de octubre de 1992.

Directrices de Tallinn para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos. Resolución de la Asamblea General 44/70 de 8 de diciembre de 1989.

Documentos Oficiales del Consejo Económico y Social, 1997, Suplemento No. 6. (E/1997/26), Cap. I, Secc. A, aprobado posteriormente como Resolución 1997/19 del Consejo Económico y Social, de 21 de julio de 1997.

Ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos y Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos. Resolución A/RES/44/70.

Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada por la Comisión Europea. Resolución A/68/95.

Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes abril de 2000.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución A/RES/48/96, de 20 de diciembre de 1993.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966. ONU Doc. A/6316 (1966).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. ONU Doc. A/6316 (1966).

Programa de Acción para el Decenio de Asia y el Pacífico de las personas con discapacidad (1993-2002). Resolución 48/3 de la Comisión Económica y Social para Asia y el Pacífico.

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Resolución 37/52 que figura en el documento A/37/51, Documentos Oficiales de la Asamblea General, trigésimo séptimo período de sesiones, Suplemento No. 51.

Supervisión de la aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Documento A/52/56, Anexo.

Call for submissions: Day of General Discussion (DGD) on the right to education for persons with disabilities, 15 de abril de 2015, Ginebra.

Draft General Comment no.4, Article 24, The right to inclusive education, disponible en: <https://e1-mg6.mail.yahoo.com/neo/launch?.rand=ebd5l2np4se6n#8670451474>

Resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas

Resolución 52/107, de 12 de diciembre de 1997.

Resolución A/RES/32/133, de 16 de diciembre de 1977.

Resolución 48/99, de 20 de diciembre de 1993

Resolución 56/168, de 19 de diciembre de 2001.

Resolución 57/229, de 18 de diciembre de 2002.

Resolución 62/127, de 18 de diciembre de 2007.

Resolución A/RES/65/1, de 19 de octubre de 2010.

Resolución A/68/263, de 5 de agosto de 2013.

Resolución A/RES/69/187, de 11 de febrero de 2015.

Resolución A/RES/69/158, de 3 de febrero de 2015.

Resolución A/RES/69/157, de 3 de febrero de 2015.

Resoluciones de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas

Resolución 1994/27 *sobre Los derechos humanos y la discapacidad.*

Resolución 1996/27, *sobre Los derechos humanos y las personas con discapacidad.*

Resolución 1998/31, *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad.*

Resolución 2000/51, *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad.*

Resolución 2002/61, *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad.*

Resolución 2004/52, *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad.*

Resolución 2005/65, *sobre Los derechos humanos de las personas con discapacidad.*

Resoluciones del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

A/HRC/10/48, de 26 de enero de 2009, Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos para mejorar el conocimiento y la comprensión de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

A/HRC/13/29, de 22 de diciembre de 2009, Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la estructura y la función de los mecanismos nacionales de aplicación y vigilancia del Cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

A/HRC/16/38, de 20 de diciembre de 2010, Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la función de la cooperación internacional en apoyo de la labor de ámbito nacional para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad.

A/HRC/19/36, de 21 de diciembre de 2011, Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la participación de las personas con discapacidad en la vida política y pública.

A/HRC/22/25, de 17 de diciembre de 2012, Estudio temático sobre el trabajo y el empleo de las personas con discapacidad, Informe de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos A/HRC/25/29, de 18 de diciembre de 2013.

Consejo de Derechos Humanos

Resolución 7/9.

Resolución 2006/102.

Resolución 22/3.

Resolución 26/20.

Decisión 1/102 del Consejo de Derechos Humanos. Documento A/HRC/4/29.

Evaluaciones del Programa Mundial de Acción para los Impedidos

El primer informe sobre el examen y evaluación fue analizado en 1987 por la Asamblea General en su cuadragésimo segundo período de sesiones (Resolución A/42/561).

El segundo informe sobre el examen y evaluación fue analizado en 1992 por la Asamblea General en su cuadragésimo séptimo período de sesiones, (Resolución A/47/415 y Corr.1).

El tercer examen y evaluación del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, presentado mediante el Informe del Secretario General, (Resolución A/52/351 de 16 de septiembre de 1997.)

El cuarto examen y evaluación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos, presentado mediante el Informe del Secretario General A/58/61 - E/2003/5. Examen y evaluación del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*.

Quinto examen y evaluación quinquenal del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. Informe del Secretario General A/63/183.

Informe del Secretario General dentro del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, bajo el rubro *Desarrollo Social, Incluidas Cuestiones Relativas a la Situación Social en el Mundo y a los Jóvenes, el Envejecimiento, los Discapacitados y la Familia*, (1994), Resolución A/49/435.

Observaciones Generales

Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales

Observación General No. 5 del CDESC. Sobre *Personas con Discapacidades*, Adoptada en el 11º período de sesiones, el 25 de noviembre de 1994, por el CDESC. Documento E/C.12/1994/13 (1994).

Observación General No. 11 del CDESC. Sobre *Planes de Acción para la Enseñanza Primaria (artículo 14)*, Adoptada en el 20º período de sesiones del CDESC. Documento E/C.12/1999/4, de 10 de mayo de 1999.

Observación General No. 13 del CDESC. Sobre *El derecho a la educación (artículo 13)*, Aprobada por el CDESC en su 21º período de sesiones. Documento E/C.12/1999/10 (1999).

Observación General No. 20 del CDESC. Sobre *La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*. Doc. E/C.12/GC/20.

Comité de la Convención sobre los Derechos del Niño

Observación General No. 1 del Comité de la CDN. Sobre *Propósitos de la Educación*. Documento CRC/GC/2001/1, de 17 de abril de 2001.

Observación General No. 5 del Comité de la CDN. Sobre *Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Documento CRC/GC/2003/5, de 27 de noviembre de 2003.

Observación General No. 7 del Comité de la CDN. Sobre la *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Documento CRC/C/GC/7/Rev.1 (2006), de 20 de septiembre de 2006.

Observación General No. 9 del Comité de la CDN. Sobre *Los derechos de los niños con discapacidad*. Documento CRC/C/GC/9, de 27 de febrero de 2007.

Observación General No. 12 del Comité de la CDN. Sobre *La participación de las niñas y los niños*. Documento CRC/C/GC/12, de 20 de julio de 2009.

Observación General No. 13 del Comité de la CDN. Sobre *El derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. Documento CRC/C/GC/13, de 18 de abril de 2011.

Observación General No. 14 del Comité de la CDN. Sobre *el interés superior del niño*. Documento CRC/C/GC/14, 29 de mayo de 2013.

Comité de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Observación General No. 2 del Comité de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sobre *Accesibilidad*. CRPD/C/GC/2, de 22 de mayo de 2014.

Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

Recomendación No. 18 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Sobre *Mujeres Discapacitadas*. Doc. HRI/GEN/1/Rev.1.

Observaciones Finales del Comité de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Observaciones finales a Argentina. Documento CRPD/C/ARG/CO/1.

Observaciones finales a Australia. Documento CRPD/C/AUS/CO/1.

Observaciones finales a Austria. Documento CRPD/C/AUT/CO/1.

Observaciones finales a Azerbaiyán (Documento CRPD/C/AZE/CO/1.

Observaciones finales a Bélgica. Documento CRPD/C/BEL/CO/1.

Observaciones finales a China. Documento CRPD/C/CHN/CO/1.

Observaciones finales a Corea del Sur. Documento CRPD/C/KOR/CO/1.

Observaciones finales a Costa Rica. Documento CRPD/C/CRI/CO/1.

Observaciones finales a Dinamarca. Documento CRPD/C/DNK/CO/1.

Observaciones finales a Ecuador. Documento CRPD/C/ECU/CO/1.

Observaciones finales a El Salvador. Documento CRPD/C/SLV/CO/1.

Observaciones finales a España. Documento CRPD/C/ESP/CO/1.

Observaciones finales a Hungría. Documento CRPD/C/HUN/CO/1.

Observaciones finales a México. Documento CRPD/C/MEX/CO/1.

Observaciones finales a Nueva Zelanda. Documento CRPD/C/NZL/CO/1.

Observaciones finales a Paraguay. Documento CRPD/C/PRY/CO/1.

Observaciones finales a Perú. Documento CRPD/C/PER/CO/1.

Observaciones finales a Suecia. Documento CRPD/C/SWE/CO/1.

Observaciones finales a Túnez. Documento CRPD/C/TUN/CO/1.

Leyes

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU).

Real Decreto Legislativo por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado el 29 de noviembre de 2013.

Ley de Salud Pública del Estado de Baja California, México, de 2009.

Informes

BRISTOL CITY COUNCIL, *Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools*, 2003, disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Index_para_la_inclusion_.Bristol_City.pdf

Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. París, el 23 de mayo de 2000, por el Comité de Redacción del Foro Mundial sobre la Educación.

Diagnóstico sobre la situación de niñas, niños y adolescentes en 21 países de América Latina, Informe de Noticias Aliadas para Save the Children-Suecia, Lima, Perú, Marzo, 2003.

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (UN-DAES), Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y Unión Interparlamentaria (UIP), “Discapacidad. De la exclusión a la igualdad: Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, Manual para Parlamentarios sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, Ginebra, 2007.

El informe DISTAT, versión 1, estadísticas sobre discapacidad de encuestas nacionales por hogares, censos de población y registros demográficos o civiles de 55 países. (1988). Número de venta S.90.XVII.17

El programa PISA de la OCDE, ¿Qué es y para qué sirve?, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Informes a la Comisión de Derechos Humanos de la Relatora Especial, Katarina Tomasevski: E/CN.4/1999/49; E/CN.4/2000/6 y E/CN.4/2001/52.

Informe Warnock, *Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Chairman: Mrs HM Warnock, 1978. Disponible en: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>.

Informe *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, realizado por la Fundación La Caixa, 2014.

Informe A/HRC/17/29 (*Report of the United Nations Special Rapporteur on the Right to Education: Equality of opportunity in education*).

Informe sobre *Principios, orientaciones y garantías para la protección de las personas reclusas por mala salud mental o que padecen trastornos mentales* (1986), realizado por Erica-Irene A. Daes, Relatora Especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. Publicación de las Naciones Unidas, número de venta S.85.XIV.9.

Informe sobre *Los derechos humanos y las personas con discapacidad* (1993), realizado por Leandro Despouy, Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. Publicación de las Naciones Unidas, número de venta S.85.XIV.9.

Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, el Sr. Vernor Muñoz, *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. Documento A/HRC/4/29, de 19 de febrero de 2007.

Informe a la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías, sobre los aspectos del desarrollo social y la dimensión de los derechos humanos de la aplicación de las *Normas Uniformes*, (mayo de 1996). E/CN.4/Sub.2/1996/27.

Primer Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (1994-1997). *Supervisión de la aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, Documento A/52/56, Anexo.

Segundo Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (1997-2000). Documento E/CN.5/2000/3.

Tercer Informe de Lindqvist, Relator Especial sobre Discapacidad (2001-2002). Documento E/CN.5/2002/4.

Tercer informe de la Relatora Especial sobre Discapacidad, Sheikha Hissa Khalifa bin Ahmed al Thani. Documento E/CN.5/2006/4.

Cuarto informe de la Relatora Especial sobre Discapacidad, Sheikha Hissa Khalifa bin Ahmed al Thani. Documento E/CN.5/2000/4.

Quinto informe de la Relatora Especial sobre Discapacidad, Sheikha Hissa Khalifa bin Ahmed al Thani. Documento E/CN.5/2009/6.

Primer Informe del Relator Especial sobre Discapacidad Shuaib Chalklen. Documento E/CN.5/2011/9.

Segundo Informe del Relator Especial sobre Discapacidad Shuaib Chalklen. Documento E/CN.5/2012/7.

Tercer Informe del Relator Especial sobre Discapacidad Shuaib Chalklen Documento E/CN.5/2013/10.

Cuarto Informe del Relator Especial sobre Discapacidad Shuaib Chalklen Documento E/CN.5/2014/7.

Quinto Informe del Relator Especial sobre Discapacidad Shuaib Chalklen Documento E/CN.5/2015/5.

Primer Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, Catalina Devandas Aguilar, como Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad. Documento A/HRC/28/58, de 2 de febrero de 2015.

MACHEL GRAÇA, *Repercusiones de los Conflictos Armados sobre los Niños*, Documento A/51/306, de 26 de agosto de 1996.

UNESCO, Informes anuales del Movimiento EPT:

- *¿Va el mundo por el buen camino?* (2002).

- *Hacia la igualdad entre los sexos* (2003-2004).
- *El imperativo de la calidad* (2005).
- *La alfabetización, un factor vital* (2006).
- *Atención y educación de la primera infancia* (2007).
- *Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* (2008).
- *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza* (2009).
- *Llegar a los marginados* (2010).
- *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación* (2011).
- *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación* (2012).
- *Enseñanza y aprendizaje lograr la calidad para todos* (2013-2014).

UNESCO, *Informe de la Educación para Todos 2000 – 2015, Logros y Desafíos*.

UNESCO, *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, UNESCO, Ginebra, 2008.

UNESCO, *Model Policy for Inclusive Information and Communication Technologies in Education for Persons with Disabilities*, Paris, 2014.

UNESCO, *Guideliness for inclusión: Ensuring Access to Education for All*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2005.

UNICEF – Centro de Investigaciones Innocenti, *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*, Florencia, 2006.

UNICEF, *La Infancia y los Conflictos en un Mundo en Transformación, Examen Estratégico 10 Años después del Informe Machel*, Nueva York, 2009.

UNICEF: *Los derechos humanos de los niños y las mujeres*, Ginebra, 1999.

UNICEF: *Escuelas Amigas de la Infancia*, 2009.

UNICEF: *Estado Mundial de la Infancia 2013, Niñas y niños con discapacidad*, mayo 2013.

UNICEF Y SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE LA PRIMERA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA (SIPI), *Itinerarios: Los principios generales de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en las Leyes y Códigos de Infancia*, p. 2, disponible en: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/dd_2_sipi_principios_generales.pdf

Global Survey on Government Action on the Implementation of the Standard Rules on the Equalization on the Opportunities for Persons with Disabilities (Encuesta Global sobre Acciones Gubernamentales para la Implementación de las Normas Uniformes en la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad). Documento E/CN.5/2007/4.

LANSDOWN, Gerison, *It is Our World Too. A Report on the Lives of Disabled Children*, For the UN General Assembly Special Session on the Children, New York, September 2001. Published on behalf of Rights for Disabled Children by Disability Awareness in Action.

Notas de Prensa

CARRÁ, Alejandro, “La Clave para Evitar el Fracaso Escolar está en Preescolar y no en Secundaria”, en *Diario ABC*, Sociedad/Educación, Madrid, 4 de diciembre de 2014.

CASMA, Julio César, “Las emociones valen tanto como los conocimientos”, en *Diario El País*, Sección Internacional, 14 de junio de 2015.

LINDE, Pablo, “Por qué un váter es el mejor amigo de una chica”, en *Diario El País*, 27 de julio de 2015.

LÓPEZ ESCORIAL, María, “El Código Braille para Daltónicos se inventa en el siglo XXI”, *Diario El País*, 27 de julio de 2015.

“En países en conflicto 34 millones de niños no asisten a la escuela. Llama la UNESCO a incrementar el financiamiento de ayuda”, Diario *La Jornada* (México), Sección Sociedad y Justicia, miércoles 1º de julio de 2015, p. 36.

Casos Jurisprudenciales

Acción de Inconstitucionalidad 86/2009 interpuesta por La Comisión Nacional de los Derechos Humanos ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en México, Distrito Federal.

Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Furlan y Familiares contra Argentina*, Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 31 de agosto de 2012.

Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Artavia Murillo y otros (Fecundación in vitro) contra Costa Rica*, Excepciones preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 28 de noviembre de 2012.

Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Gonzáles Lluy y otros contra Ecuador*, Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 15 de septiembre de 2015.

Páginas Webs

Centro de Apoyo Psicopedagógico de Aragón (CAPA). Véase, <http://www.centrocapa.com.mx/>

Curso del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, formación en Red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012. Véase, “Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad”, en *Módulo 1: El dilema de las diferencias. La inclusión educativa*, disponible en: <http://www.ite.educacion.es>

Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/>

Humanium, Organización Internacional no gubernamental Juntos por los derechos del niño, en: <http://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>

El Movimiento de Educación para Todos, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/>

Iniciativa E-9, *La Educación para Todos (EPT)*, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/e-9-initiative/#4189498>

Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>

Secretaría de Educación Pública en: <http://www.gob.mx/sep>