

HURI-AGE

Red Tiempo de los Derechos



Papeles el tiempo de los derechos

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA: LA IMPORTANCIA DEL INFORME DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA POR EL COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Alana Micaelle Cavalcante Carvalho

Estudiante de doctorado de la Universidad Carlos III de Madrid

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Comité, España

Número: 2 Año: 2019

ISSN: 1989-8797

Comité Evaluador de los Working Papers “El Tiempo de los Derechos”

María José Añón (Universidad de Valencia)
María del Carmen Barranco (Universidad Carlos III)
María José Bernuz (Universidad de Zaragoza)
Manuel Calvo García (Universidad de Zaragoza)
Rafael de Asís (Universidad Carlos III)
Eusebio Fernández (Universidad Carlos III)
Andrés García Inda (Universidad de Zaragoza)
Cristina García Pascual (Universidad de Valencia)
Isabel Garrido (Universidad de Alcalá)
María José González Ordovás (Universidad de Zaragoza)
Jesús Ignacio Martínez García (Universidad of Cantabria)
Antonio E Pérez Luño (Universidad de Sevilla)
Miguel Revenga (Universidad de Cádiz)
Maria Eugenia Rodríguez Palop (Universidad Carlos III)
Eduardo Ruiz Vieytez (Universidad de Deusto)
Jaume Saura (Instituto de Derechos Humanos de Cataluña)

El derecho a la educación inclusiva en España: la importancia del informe de la investigación realizada por el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad

Alana Micaelle Cavalcante Carvalho

Estudiante de doctorado de la Universidad Carlos III de Madrid

Introducción

El derecho a la educación inclusiva de los niños y niñas con discapacidad fue impulsado en el ámbito internacional con la aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en 2006. Pese a que ese derecho estuviera reconocido de modo genérico en distintos documentos y en la Convención sobre los derechos del niño, de 1989, la ausencia de mención expresa de los niños con discapacidad en las referencias al derecho a la educación hizo que los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas no considerasen la perspectiva de la discapacidad al elaborar e implementar políticas públicas en el área.

La Convención fue el documento responsable de enfatizar que el derecho a la educación debe estar garantizado desde la infancia a aquellos que poseen alguna discapacidad y que la educación inclusiva es la única modalidad de educación que promueve los valores de igualdad, universalidad, calidad e inclusión. En vista de ello, previamente al análisis del derecho a la educación de los niños con discapacidad, es importante comprender la importancia de la Convención y cómo esta creó las bases para cambiar el paradigma jurídico de análisis de la discapacidad desde la perspectiva del modelo social.

Tal análisis permite comprender también las herramientas a disposición del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad para garantizar el cumplimiento de las disposiciones de la Convención y de su Protocolo Facultativo, entre ellas la que otorga al Comité la competencia para investigar denuncias de violaciones graves o sistemáticas de los derechos recogidos en la Convención cometidas por un Estado parte. Basándose en esa prerrogativa, el Comité elaboró el informe de la investigación relacionada con España, en el que examina a la situación educativa de España para analizar si ha habido, como sostiene la denuncia, las violaciones graves o sistemáticas al derecho a la educación previsto en la Convención.

El objetivo del presente artículo es analizar el contenido y la importancia de ese informe a España como un instrumento de exigibilidad del cumplimiento de la Convención. Asimismo, se delineará un retrato de la aplicación de la educación inclusiva en España y se comprenderá el rol que ejerce el Comité en la garantía del derecho a la educación para los niños y niñas con discapacidad. Para ello, se desmenuzará el referido informe, la Convención y las Observaciones Finales del Comité a España –en lo que se refieren al derecho a la educación– y la Observación General del Comité sobre el derecho a la educación.

Comprendiendo la importancia de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (de aquí en adelante, Convención o CDPD), aprobada en 13 de diciembre de 2006, representa el resultado de la lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Su elaboración duró cuatro años de construcción colectiva e involucró representantes de organizaciones no gubernamentales, instituciones de derechos humanos, Estados Miembros y Observadores de la Organización de las Naciones Unidas (de aquí en adelante, ONU) y su Relator Especial para la discapacidad.

Hasta la aprobación de la Convención, no había documentos internacionales legalmente vinculantes específicos sobre la discapacidad. Los documentos no

vinculantes existentes reflejaban, en mayor o menor medida, el modelo médico¹ y paternalista según el cual las personas con discapacidad eran tratadas por la sociedad y los Estados (Lord y Stein, 2008). Además, ninguno poseía mecanismos de monitoreo y elaboración de informes a los Estados (Kanter, 2015). Como afirmó Leandro Despouy, Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de Naciones Unidas, en el informe Los derechos humanos y las personas con discapacidad, de 1993, las personas con discapacidades se hallaban jurídicamente en desventaja en relación con otros grupos en situación de vulnerabilidad, como refugiados y las mujeres, porque estos cuentan con la protección de un cuerpo unitario de normas de carácter vinculante, mientras que las personas con discapacidad seguían sin recibir una protección con esas características, hasta que empezaron los trabajos de elaboración de una convención internacional para las personas con discapacidad (De Lorenzo García, 2009).

El proyecto de la Convención promovía y protegía los derechos de las personas con discapacidad en un planteamiento integral, contextualizando la discapacidad en distintos aspectos de la vida social y en los derechos fundamentales previamente reconocidos en otros tratados (De Lorenzo García, 2009). El trabajo del comité culminó con la elaboración de la propuesta de texto de la CDPD, que rompió con el paradigma hasta entonces vigente de conmiseración hacia las personas con discapacidad. Como aseveró Gerard Quinn (2008, p. 28): “La Convención es la refutación más elocuente del paternalismo que yo pueda imaginar en el campo de la discapacidad”.

La Convención fue adoptada en 2006 y abierta para firmas el 30 de marzo de 2007, obteniendo 82 rúbricas y una ratificación, de Jamaica (Lopes, 2009), siendo el número más elevado de firmas en la apertura de un tratado de la historia de las Naciones Unidas (Van Weele, 2012). El mismo día, el Protocolo Facultativo tuvo 44 firmas (Mladenov, 2013). Hasta el momento, la Convención ha sido ratificada por 176 Estados² y una organización de integración regional, la Unión Europea, en su primera vez como parte en un tratado de derechos humanos.

¹ Según desarrolla Palacios (2008), el modelo médico considera la discapacidad una enfermedad a ser tratada, para que, con el intento de normalización de la persona con discapacidad, ella pueda aportar algo a la sociedad. No se consideran aspectos sociales para definir la discapacidad, considerada una anomalía cuya cura debe ser alcanzada.

² Hasta el 10 de octubre de 2018.

La decisión de aprobar una convención sobre la discapacidad demuestra el reconocimiento de que las demás convenciones de derechos humanos no fueron suficientes para garantizar el goce de derechos de las personas con discapacidad, entre ellos el derecho a la educación. Esto ocurrió porque las obligaciones derivadas de las convenciones de derechos humanos no resaltan las barreras específicas que estos enfrentan al intentar gozar de sus derechos (Lord y Stein, 2008). Pese a que las personas con discapacidad hayan estado incluidas de modo genérico en el discurso de los derechos humanos, las leyes y las políticas públicas existentes previamente a la Convención muchas veces les denegaban el acceso a sus derechos (Mégret, 2007).

En consecuencia, la Convención tuvo el papel de visibilizar la causa de las personas con discapacidad y garantizarles “el derecho a tener derechos” (Mégret, 2007, p. 7, traducción de la autora)³: el reconocimiento oficial y evidente de la igualdad entre las personas con discapacidad y los demás. Por tanto, uno de los ejes centrales de la Convención fue el de conformar las normas establecidas en los demás tratados de derechos humanos al contexto de la discapacidad (Bariffi y Palacios, 2007).

La CDPD representa un punto de inflexión en la historia de los derechos de las personas con discapacidad y también en la historia del tratamiento de la discapacidad (Asís Roig, 2016, p. 113), siendo muy relevante en su elaboración el protagonismo de las personas con discapacidad. El presidente del comité especial para preparar la Convención, Don McKay, embajador de Nueva Zelanda, enfatizó que el 70% del texto de la CDPD adviene de lo que fue aportado por las organizaciones de personas con discapacidad, reflejando su protagonismo en el proceso (Trömel, 2009). Utilizando el lema “nada sobre nosotros sin nosotros”, las entidades representativas de las personas con discapacidad demostraron al comité responsable de elaborar la Convención que su protagonismo en las discusiones era crucial (Beco, 2011). El movimiento recalcó que las personas con discapacidad deben controlar y tener la responsabilidad sobre sus vidas y los temas que les afectan (Charlton, 2000), como es el caso de la Convención.

En cuanto al enfoque de la Convención, se optó por elaborar un texto de fórmula mixta o integral, en una perspectiva que concilia las prescripciones contra la discriminación hacia las personas con discapacidad con el establecimiento de herramientas que posibilitan el ejercicio de los derechos por dicho grupo, aplicándolas a

³ En el original: “Right to have rights” (Mégret, 2007, p. 7).

distintas áreas de los derechos humanos (Bariffi y Palacios, 2007). Como aclaran Francisco Bariffi y Palacios (2007, p. 56):

[...] el Tratado aborda una serie de derechos sustantivos, como el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho al empleo, 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, por tanto, 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. De este modo, se debió identificar, a la hora de regular cada derecho, cuáles eran las necesidades extra que debían garantizarse, para lograr adaptar dichos derechos al contexto específico de la discapacidad.

Por ende, la CDPD transversaliza el tema de la no discriminación a lo largo de todo el texto, pero no se limita a la adopción del modelo antidiscriminatorio utilizado en otras convenciones, como en la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de la ONU (de aquí en adelante CEDAW, por sus siglas en inglés). La Convención incluye esa perspectiva, pero no se restringe a eso (Courtis, 2010), agregando al texto políticas de desarrollo social para aplicar los derechos fundamentales al contexto de la discapacidad. Asimismo, el objetivo principal de la Convención, como se menciona en el artículo 1, es el de 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. Para ello, aborda, desde la perspectiva de la discapacidad, cuestiones como discriminación, educación, accesibilidad, acceso a la justicia, violencia, salud, entre otros.

Se dedica el artículo 24 al derecho a la educación. Pese a que el título del artículo no haga referencia a la educación inclusiva⁴, en su texto se observa que la

⁴ Uno de los conceptos utilizados para comprender la noción de educación inclusiva es el de la UNESCO (2005, p. 14): 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 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

Convención concibe esa modalidad como la única competente para hacer efectivo este derecho, sin discriminación y promoviendo la igualdad de oportunidades. También se hace referencia a la dignidad humana, la diversidad, el libre desarrollo de la personalidad y la participación, valores esenciales para la construcción de un ambiente educativo inclusivo. Para la realización del derecho a la educación se requiere que los Estados partes aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, desarrollando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas, y haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad libre (Parra Dussan, 2011).

Enseguida se mencionan expresamente aspectos que, como se verá enseguida, no han sido alcanzados en España, como la no exclusión de las personas con discapacidad del sistema educativo general y el ofrecimiento de los apoyos necesarios dentro del marco del sistema general de educación.

Las soluciones normativas propuestas a lo largo del documento se basan en la eliminación de las barreras sociales, vinculando su existencia a la vulneración de los derechos de las personas con discapacidad y exigiendo una postura activa de los Estados para lograr eliminar dichas barreras. Esta es una de las demostraciones de que la Convención incorporó de modo categórico el modelo social de la discapacidad (De Lorenzo García, 2009)⁵.

Se suma a esto que en el preámbulo de la Convención se refuerza la necesidad de una especial protección a las personas con discapacidad –tanto a nivel internacional como en el ámbito de los Estados–, derivada de su alta exposición a situaciones como la pobreza, la violencia, la exclusión social, la vulneración de derechos (De Lorenzo García, 2009). Además, la Convención fue el primer tratado de derechos humanos en

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.

⁵ El modelo social considera que la causa de la discapacidad es preponderantemente social, es decir, la sociedad, al no considerar la diversidad al planear su organización social, impone barreras de carácter físico, social y cognitivo a los individuos cuyas necesidades no se consideraron. En ese modelo, no se entiende la discapacidad como una anormalidad del sujeto, sino de la sociedad (Asís Roig, 2010). Además, se evidencia que las personas con discapacidad tienen tanto que aportar a la sociedad como una persona sin discapacidad, si hay inclusión y aceptación de las diferencias (Palacios, 2008).

contener una referencia explícita a la discriminación múltiple, en el artículo 6, al hablar de las mujeres con discapacidad (Degener, 2014).

Igualmente, en la Convención se reconoce la diversidad de las personas con discapacidad, asumiéndola como un valor que agregan a la sociedad, al mismo tiempo que resalta la pluralidad de necesidades, demandas y exigencias que coexisten dentro del colectivo (De Lorenzo García, 2009). Como sostiene Amparo Sanjosé Gil (2007, p. 3):

esta Convención no es sólo una norma necesaria para facilitar la integración social y laboral de las personas con discapacidad, es también y sobre todo una respuesta internacional a una cuestión de justicia básica y de convivencia democrática. La eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad es una exigencia ética de nuestro tiempo y una manera de responder al imperativo de la igualdad que ha de estar en la base de las relaciones sociales de todos los países que son parte de la Comunidad internacional.

La Convención se consolida como un documento jurídico internacional que plasma al ámbito jurídico muchas de las demandas presentadas por las organizaciones en defensa de los derechos de las personas con discapacidad en el proceso de su elaboración. Entre las conquistas de la CDPD, está el reconocimiento de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos y el respaldo de un documento jurídicamente vinculante, lo que lo diferencia del resto de documentos internacionales sobre la discapacidad. Debido a esto, se puede exigir de los Estados partes cambios legislativos, estructurales y de políticas públicas para adecuarse a los preceptos establecidos en el texto de la Convención, lo que no sucedía hasta entonces (Parra Dussan, 2010). Por otra parte, la Convención naturaliza la discapacidad, tratándola como parte de la diversidad. Además, Miguel Ángel Cabra de Luna (2009, p. 186) destaca que:

[I]a Convención no es ni debe ser interpretada como un instrumento aislado, sino que supone la última manifestación de una tendencia mundial, a favor de restaurar la visibilidad de las personas con discapacidad, tanto en el ámbito de los valores como en el ámbito del Derecho.

Otra conquista de la Convención ha sido reforzar el debate sobre la discapacidad en toda la agenda del sistema ONU. De ese modo, la actuación de organismos como

UNESCO⁶, UNICEF⁷, OIT⁸, entre otros, se guía por los ideales defendidos en la Convención. Igualmente, los comités referentes a las demás convenciones tienen una base legal en la que apoyarse para, en el momento de revisar el cumplimiento de su convención por parte de cada Estado, exigir que las personas con discapacidad también sean consideradas y respetadas (Bariffi, Cabra de Luna y Palacios, 2007). Esto auxilia la lucha contra la discriminación interseccional, como la practicada contra niños, mujeres o personas migrantes con discapacidad.

La Convención prevé en su texto la existencia de un Comité responsable del monitoreo de la aplicación de las normas de la CDPD, que está formado por dieciocho expertos independientes de distintas partes del mundo, en su mayoría, personas con discapacidad. Su mandato es de cuatro años, con posibilidad de una reelección. Los expertos son asignados por los Estados partes y elegidos por medio de una votación secreta entre los representantes de cada Estado, como dispone el apartado 4 del artículo 34 de la Convención. Cada Estado parte debe enviar periódicamente al Comité un informe inicial sobre la situación de las personas con discapacidad en su país. El objetivo principal del informe es comunicar qué medidas han sido adoptadas para garantizar la aplicación de los derechos asegurados por la CDPD, así como los desafíos enfrentados por el Estado al implementarlos (Lopes, 2009). El Comité examina cada informe inicial y, basado en ello, elabora una lista de cuestiones con preguntas y una solicitud de más información sobre algunos de los temas abordados (*Global Disability Rights now!*, 2016). El objetivo del documento es que el Comité profundice sus conocimientos sobre lo que considera prioritario según la realidad de cada país.

Los informes enviados por el Estado no son la única fuente de información para que el Comité evalúe la situación de los derechos de las personas con discapacidad en el país. A los representantes de la sociedad civil también se les anima a enviar al Comité informes sombra (*shadow reports*), que se constituyen en informes alternativos al estatal notificando al Comité sobre el cumplimiento de la CDPD (Lidón, 2016). Con los informes sombra, se dota a las organizaciones de la sociedad civil de un instrumento para destacar asuntos que no son abordados por el Estado, o señalar áreas en que el Estado no está actuando debidamente, dando al Comité una segunda perspectiva sobre

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por su sigla en inglés.

⁷ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por su sigla en inglés.

⁸ Organización Internacional del Trabajo.

la situación del país. Asimismo, los informes sombra posibilitan que los expertos construyan, a partir de toda la información recibida, un retrato más fiel de la realidad del Estado (Frohman y Swift, 2016). Además, el artículo 38 de la CDPD establece que el Comité podrá invitar a organismos especializados y a otros órganos de la ONU a que presenten informes sobre la aplicación de la Convención en los países a ser examinados, en las esferas que estén dentro de su área de actuación. De igual modo, previa invitación de los gobiernos, los expertos podrán viajar al país para analizar directamente la situación de las personas con discapacidad y fomentar la aplicación de la CDPD.

Posteriormente al análisis de todo el material, se celebra una reunión entre el Comité y el Estado parte para dialogar sobre la situación de las personas con discapacidad en el país y el cumplimiento de la Convención. La sesión, que tiene lugar en Ginebra, es pública y coordinada por el experto relator asignado a ese Estado parte. Como establece el documento de “Métodos de trabajo del Comité”, está vedado que los expertos nacionales asistan a la reunión con su país, por motivos de imparcialidad. También se invita al Estado parte a enviar una delegación de representación al diálogo para que expongan su informe y contesten a las preguntas de los expertos. Igualmente, en el caso de que la sociedad civil del país tenga la oportunidad de, además de enviar un informe sombra, enviar representantes a Ginebra, el Comité podrá reunirse con ellos para debatir sus mayores preocupaciones y demandas. Basado en estos documentos y en las reuniones realizadas, el Comité elabora sus observaciones finales respecto de los aspectos positivos de la implementación de la CDPD en el país, preocupaciones del Comité por los problemas identificados y sugerencias al Estado parte para intensificar el cumplimiento de la Convención. Además, en la CDPD está previsto que los Estados partes den difusión pública a sus informes y a las observaciones finales elaboradas por el Comité, siendo el primer tratado de derechos humanos de la ONU en contener una obligación en ese sentido.

Rafael de Lorenzo García y Agustina Palacios (2016) resaltan la labor interpretativa del Comité, con la elaboración de las observaciones generales acerca de los artículos específicos de la CDPD que necesiten especial atención. Como prevé el artículo 47 del “Reglamento del Comité”, este órgano podrá formular observaciones generales sobre temas que conciernen a la Convención. El objetivo de ese tipo de documento, elaborado por los comités de tratados de derechos humanos, es el de orientar a los Estados partes en la elaboración de sus informes oficiales en respuesta a

los comités (Kanter, 2015). En el documento, el Comité describe como un artículo específico de la Convención debe ser interpretado, asociando su contenido al de los demás artículos. Para la elaboración de dichas observaciones, el Comité también recibe el auxilio de las organizaciones de la sociedad civil interesadas en contribuir con aportaciones a los borradores (Lidón, 2016).

Carolyn Frohmader y Karin Swift (2016) resaltan que las observaciones generales son esenciales para garantizar las obligaciones y el compromiso de los Estados vinculados a un tratado, por ofrecer información sobre los aspectos prácticos de la garantía de los derechos humanos y establecer una serie de criterios para evaluar el progreso de los Estados en la implementación de estos derechos. Además, se resalta la relevancia de estos documentos para la consolidación de los derechos de las personas con discapacidad, por su carácter explicativo y amplio alcance (Kanter, 2015, p. 35).

También hay que mencionar el carácter no vinculante de las observaciones generales, es decir, los Estados partes no están legalmente obligados a dar cumplimiento a lo que está dispuesto en ese tipo de documento. En consecuencia, no posee el mismo efecto jurídico el desarrollo de un tema en el ámbito de una observación general en relación con el que tendría si estuviese positivado en una convención. Como resalta Stefan Trömel (2009), muchos Estados Miembros de la ONU cuestionan el grado de obligatoriedad de las observaciones generales. Sin embargo, el texto de las observaciones generales pretendo ser una guía interpretativa de la CDPD a los Estados partes, sin la intención de crear nuevos derechos, sino aclarar y pormenorizar los derechos positivados en la Convención. Además, como esclarece Natalia Ochoa Ruiz (2004), al ratificar la Convención, los Estados partes asumen el compromiso de aplicar de buena fe las obligaciones asumidas, en compromiso con el principio *pacta sunt servanda*. En vista de ello, es necesario obedecer al documento cuya función es aclarar qué son y cómo aplicar tales obligaciones.

Hasta la fecha, el Comité ha elaborado siete observaciones generales: sobre el artículo 12 (igual reconocimiento como persona ante la ley), artículo 9 (accesibilidad), artículo 6 (mujeres y niñas con discapacidad), artículo 19 (vida independiente e inclusión en la comunidad), artículo 5 (igualdad y no discriminación), artículos 4.3 y 33.3 (participación de las personas con discapacidad en la aplicación y monitoreo de la

Convención) y artículo 24 (educación inclusiva), que será analizado en el siguiente apartado.

En lo que se refiere a los mecanismos de protección establecidos en la CDPD, se optó por aplicar la solución dada en otras convenciones del sistema universal de protección de derechos humanos: la constitución del Comité, la revisión de informes estatales periódicos y la posibilidad de escuchar peticiones individuales y de realizar investigaciones, esas dos últimas a tenor de la aprobación del Protocolo Facultativo, como se verá a continuación. Se pueden citar algunas provisiones novedosas en relación con otros documentos de la ONU de carácter vinculante, como la obligación de recopilar datos y estadísticas (artículo 31), la implementación de la cooperación internacional (artículo 32) y la obligación de establecer organismos de seguimiento nacional (artículo 33) (Courtis, 2011).

Además de la CDPD, también fue aprobado su Protocolo Facultativo, en que se reconoce la competencia del Comité para recibir e investigar las comunicaciones presentadas por personas o grupos de personas sujetos a su jurisdicción que aleguen ser víctimas de una violación por un Estado parte de alguna de las disposiciones de la Convención. El Protocolo se firma de modo separado de la Convención, por lo que no todos los Estados partes en la CDPD reconocen esa competencia del Comité. Sin embargo, España lo firmó conjuntamente a la Convención.

Otra de las competencias otorgadas al Comité por el Protocolo Facultativo es la que establece el artículo 6, para investigar denuncias violaciones graves o sistemáticas por un Estado parte de los derechos recogidos en la Convención. El Comité puede encargar a uno o más de sus miembros que lleven a cabo una investigación y presenten, con carácter urgente, un informe al Comité. Con base en las competencias previstas en ese artículo, el Comité realizó una investigación en España sobre la vulneración grave y sistemática al derecho a la educación, como se analizará en el último apartado de este artículo. Cuando se justifique y con el consentimiento del Estado parte, la investigación puede incluir una visita a su territorio, lo que sucedió en el caso español.

El Comité también es responsable de analizar las demandas y denuncias individuales sobre violaciones a la Convención, juzgando los casos presentados. Para ser admitidas, las denuncias deben cumplir los siguientes requisitos: no pueden ser anónimas; deben haber agotado los recursos judiciales internos, excepto en casos de

retraso injustificado; deben tratar hechos que ocurrieron después de la ratificación del Protocolo o, en el caso de ser anteriores, que hayan tenido continuidad después de dicha ratificación.

El proceso de investigación es confidencial, pero el Comité espera que el Estado colabore con la verificación de la información y presente explicaciones por escrito sobre la materia (Lopes, 2009). Señala María Soledad Cisternas Reyes (2015, p. 26), expresidente del Comité, que, con esas acciones, el órgano ejerce un papel de doble carácter, preventivo y revisionista. También se resalta que, así como ocurre en las reuniones con los países, los expertos nacionales del Estado investigado no pueden participar en las sesiones que tratan el tema.

Por todo lo que se ha visto, los diez años de vigencia de la CDPD han contribuido, por un lado, a incrementar el debate sobre la discapacidad, con más publicaciones sobre el tema y eventos dedicados a esto en el seno de las Naciones Unidas y en las universidades, no restringiendo la cuestión a una discusión médica, de tratamiento, sino asociándola a los derechos humanos. Por otro lado, también se ha reforzado la protección jurídica a ese colectivo con instrumentos que permiten exigir de los Estados partes reformas legales y de políticas públicas que permitan el goce de sus derechos de modo igualitario. Asimismo, adoptar la Convención y el Protocolo Facultativo hizo posible ofrecer una mayor visibilidad a las personas con discapacidad, sus demandas y derechos.

La Observación General número 4 sobre el derecho a la educación inclusiva

Las observaciones generales son un documento primordial para garantizar las obligaciones y el compromiso de los Estados vinculados a un tratado, pues ofrecen información sobre los aspectos prácticos de la garantía de los derechos humanos y auxilian en la implementación de estos derechos (Frohmader y Swift, 2016). Además, son relevantes para la consolidación de los derechos de las personas con discapacidad, por su carácter explicativo y amplio alcance (Kanter, 2015).

Cabe añadir que ese tipo de documento apoya a miembros de gobierno y representantes de la sociedad civil en la comprensión de las provisiones de un tratado, en este caso, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, y

contribuye al refuerzo de la defensa de derechos a nivel nacional, funcionando como una guía a los Estados partes para elucidar ciertas cuestiones abordadas en la Convención (De Lorenzo García y Palacios, 2016).

En lo que concierne a su estructura, en el documento se describe el contenido normativo del artículo 24, identificando las obligaciones de los Estados partes relacionadas con la materia y, a partir de una interpretación sistemática, se examina el referido artículo en relación con otras disposiciones de la Convención. Se utilizan ejemplos y aclaraciones dadas en observaciones finales a cada Estado parte anteriormente elaboradas por el Comité para sostener sus argumentos.

El Comité empieza el documento enumerando algunas de las barreras que se imponen a las personas con discapacidad al acceder al sistema educativo. Una de ellas es la ausencia de aplicación del modelo social de la discapacidad, lo que resulta en la discriminación y exclusión de ese colectivo. El componente de la segregación es una amenaza al libre desarrollo de la personalidad de las personas con discapacidad, por excluirlas del sistema educativo general de modo más evidente –con colegios especiales para las personas con discapacidad– o más sutil –con aulas conjuntas, pero excluyendo a los niños con discapacidad de ciertas actividades o no proponiendo actividades centradas en valorar la diversidad.

Asimismo, se observa un desconocimiento en relación con la educación inclusiva, la falta de divulgación del asunto entre los responsables del niño, la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo y la falta de datos sobre la cuestión, lo que dificulta la formulación de políticas educativas eficientes. Además, no hay suficiente capacitación del personal docente o recurso jurídico para obtener reparación por las violaciones.

Identificados algunos de los problemas que impiden la implementación efectiva de la educación inclusiva –que contempla un modelo educativo que promueve la diversidad como un elemento esencial para el aprendizaje (Parra Dussan, 2011)– el Comité se dedica a desmenuzar el contenido normativo del artículo referente al tema, asociándolo a otros artículos de la Convención. Asimismo, se afirma que garantizar el derecho fundamental a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos y contempla las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los

obstáculos que impiden el aprendizaje. También es importante entender la educación inclusiva no como un fin en sí misma, sino como un medio para hacer efectivos otros derechos humanos.

Para que un modelo educativo pueda considerarse inclusivo, es necesario cumplir con algunos estándares básicos, como la participación de todas las personas – incluso los responsables del niño y la comunidad–, la elaboración y aplicación de métodos de enseñanza adaptados a las diferentes capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje, en un sistema educativo que ofrezca una respuesta educativa personalizada, en lugar de esperar que los alumnos se adapten a un sistema sin flexibilidad.

Al hacer referencia a la educación inclusiva, no se puede olvidar la accesibilidad. Con su doble carácter en la Convención, de principio y derecho, la accesibilidad es un medio que permite que las personas con discapacidad gocen de sus derechos, entre ellos el derecho a la educación. En vista de ello, son necesarias aulas y medios de transporte accesibles, apoyos a las necesidades de los estudiantes, acceso a materiales en braille, enseñanza de la lengua de signos, entre otros facilitadores del aprendizaje.

Son raros los ejemplos de colegios que implementan una metodología de educación inclusiva en los moldes previstos por la Convención. Cuando se elaboró el documento, todos eran conscientes de que la mudanza fáctica no llegaría con la misma velocidad que la mudanza legal, y que sería necesario mucho trabajo y voluntad política para poner en marcha el proyecto de sociedad inclusiva que ese nuevo paradigma de la discapacidad pretende construir. Sin embargo, lo que se observa es la falta de interés de los Estados partes en aplicar las determinaciones de la Convención. El ámbito educativo, pese a su importancia, es uno de los más vulnerados, posiblemente por ser una transformación lenta –lo que genera poco reconocimiento durante su implementación – y en virtud del gran aporte financiero necesario para alcanzar una mudanza real.

En consecuencia, lo que prevalece es un modelo educativo segregacionista, que no promueve la interacción entre niños con y sin discapacidad, que no valora la diversidad y que no se adapta a las necesidades de los estudiantes, sino que los obliga a adecuarse a un modelo estándar impuesto a todos. En España, la situación no es diferente (Calvo *et al*, 2009). Durante el último año la prensa española divulgó algunos

casos de discriminación contra niños con discapacidad, excluyéndoles del sistema educativo universal o discriminándoles en colegios especiales⁹, lo que demuestra la dura realidad a que se enfrentan los niños con discapacidad y sus familias.

Para mejor conocer la realidad de la educación inclusiva en España, se analizarán a continuación los documentos que el Comité elaboró a España y que tratan sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Las Observaciones finales del Comité a España

Uno de los mayores canales de comunicación entre el Comité y los Estados partes son las observaciones finales. Este documento reúne los aspectos positivos realizados por el Comité y sus motivos de preocupación en relación con la aplicación de la Convención en cada país, para guiar la actuación del Estado en la implementación de los derechos de las personas con discapacidad durante los años posteriores a su examen periódico.

Como esclarece Ana Sastre Campo (2009), el documento es una evaluación en cuanto al cumplimiento de las obligaciones de la Convención por parte de los Estados y su objetivo es servir de guía para la correcta aplicación del tratado en el país objeto de análisis.

En 2011, España fue examinada por el Comité. Hasta el momento, ha sido su único examen en relación con la CDPD. En su evolución, el Comité demostró estar satisfecho con la legislación española en materia de educación. Sin embargo, criticó que eso no se traslada a la práctica, pues hay casos en que no se proporcionaron a los estudiantes ajustes razonables, en que continúan la segregación y la exclusión, en que se alegaron argumentos económicos para justificar la discriminación y en que se matricularon a niños en programas especiales de educación contra la voluntad de sus padres¹⁰.

⁹ La pelea de un niño autista en la vuelta al cole (13/9/2018). https://elpais.com/sociedad/2018/09/12/actualidad/1536770982_815358.html
Investigadas tres trabajadoras de un colegio de Getafe por supuesto maltrato a un niño con autismo (19/4/2018). https://elpais.com/ccaa/2018/04/18/madrid/1524033022_019983.html

¹⁰ Como es el caso de la Sentencia 10/2014, de 27 de enero (BOE núm. 48, de 25 de febrero de 2014).

En vista de ello, el Comité recomendó al Estado español aumentase sus esfuerzos por proporcionar a los alumnos ajustes razonables en la educación, asignando recursos financieros y humanos suficientes para aplicar el derecho a la educación integradora, velase por que las decisiones de colocar a los niños con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales se adopten en consulta con los padres y que los padres de niños con discapacidad no estén obligados a pagar por la educación o por las medidas encaminadas a proporcionar a los alumnos ajustes razonable en las escuelas tradicionales.

Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo

Basándose en la competencia otorgada al Comité en el artículo 6 del Protocolo Facultativo, este órgano examinó las presuntas violaciones graves o sistemáticas del derecho a la educación por España. Entre ellas, la alegada exclusión estructural y segregación de las personas con discapacidad del sistema educativo general por motivos de discapacidad, desde 2011, fecha del examen del informe inicial del Estado parte, hasta agosto de 2017, fecha de adopción del informe.

Como Estado parte en la Convención, España está obligada a cumplir sus disposiciones, que, a partir de la ratificación del tratado, se incorporan al derecho interno, como previsto en el artículo 96, párrafo 1, de la Constitución Española. Asimismo, el análisis de la veracidad de las alegaciones es importante para comprobar no solo si España incumplió la normativa internacional, sino también la legislación interna.

El proceso de investigación se inició en septiembre de 2014, cuando el Comité recibió información de una organización de personas con discapacidad que alegaba violaciones graves y sistemáticas del artículo 24 de la Convención por el Estado español y solicitaba al Comité llevar a cabo una investigación sobre el tema. El Comité consideró que la información recibida era fiable e indicativa de posibles violaciones graves o sistemáticas del derecho a la educación y decidió registrar la solicitud y transmitir la información recibida al Estado parte e invitarlo a cooperar en el examen de la denuncia y, con tal fin, a presentar sus observaciones, lo que hizo. El Comité entonces examinó las observaciones formuladas por el Estado parte, además de

información complementaria de otras fuentes y decidió establecer una investigación sobre las presuntas violaciones.

Para examinar la denuncia, miembros del Comité estuvieron en España del 30 de enero al 10 de febrero de 2017, en las ciudades de Madrid, León, Valladolid, Barcelona, Sevilla y Málaga. Los miembros entrevistaron a más de 165 personas, entre ellas funcionarios del Gobierno central y de las 17 comunidades autónomas, representantes de organizaciones de personas con discapacidad y otras organizaciones de la sociedad civil, investigadores, académicos, magistrados y abogados.

A lo largo de su investigación, el Comité identificó violaciones al derecho a la educación inclusiva, especialmente aquellas vinculadas a la perpetuación de las características de un sistema educativo que excluye a las personas con discapacidad de la educación general, particularmente las que poseen discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples. Sigue prevaleciendo la visión del modelo médico de la discapacidad, lo que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general. Esta situación de segregación, respecto a la cual el Comité hizo referencia en sus Observaciones Finales sobre España en 2011, continúa afectando, como entonces, a alrededor de un 20% de las personas con discapacidad.

Asimismo, pese a que el Comité haya identificado esfuerzos de avanzar hacia la educación inclusiva, eso depende, en la mayoría de los casos, de la voluntad de los padres y del personal administrativo, educativo y de inspección involucrado, pero no de la realización de su derecho a la educación inclusiva y de calidad, lo que indica la ausencia de una transformación profunda en el sistema educativo. El Comité visitó centros ordinarios con proyectos muy alentadores. No obstante, son proyectos puntuales o en fase experimental, que, como tales, son de frágil sostenibilidad.

Desde la perspectiva legislativa, también son necesarias mejoras. La legislación en vigor prevé la existencia de centros educativos segregados para las personas con discapacidad, lo que, en la práctica, permite la coexistencia de dos sistemas de educación, ordinaria y especial, con estándares educativos distintos, dejando a los estudiantes con discapacidad en un entorno de muy baja o menor expectativa del alumnado con discapacidad y de su rendimiento por parte de los maestros y la administración.

Además, corresponde a cada Comunidad Autónoma la promoción y mejora de la calidad educativa, pero no hay directrices sobre la implementación de estos principios generales. Cada comunidad autónoma puede decidir desarrollar o no su propio marco legislativo respecto a la ley estatal básica de educación. En virtud de ello, la legislación nacional no garantiza una interpretación y una aplicación uniforme de la Convención, pues el reparto de competencias entre el nivel estatal y autonómico genera grandes disparidades en la implementación de iniciativas para la promoción de la educación inclusiva. Se trata generalmente de iniciativas individuales desarrolladas por medio de los proyectos educativos previstos por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, cuyos resultados quedan raras veces sistematizados y tienen poca sostenibilidad.

En un análisis que se relaciona directamente con la situación reflejada en la noticia previamente mencionada, el Comité observa que la Administración educativa generalmente decide asignar al niño con discapacidad a un centro de educación especial con base en evaluaciones de carácter funcional, con el argumento de que dispone de los recursos que necesita, sin importar la distancia a su hogar. En cuanto a las estadísticas sobre la inclusión o no de niños con discapacidad en el sistema general, la información es preocupante:

El Comité recibió información escrita del Estado parte según la cual el 99,6% del total del alumnado a nivel estatal estaría estudiando en centros ordinarios con el 0,4% restante “en centros específicos con el objetivo final de que puedan ser incorporados a centros ordinarios”. Sin embargo, el Comité observó que estas cifras disimulan un patrón de casos en los que el sistema educativo continúa funcionando con el modelo de educación segregada, que asume que la educación de ciertos alumnos con determinadas discapacidades solamente es posible en centros de educación segregada. Las estadísticas de estudiantes en centros ordinarios incluyen aquellos estudiantes en aulas especiales en centros ordinarios o en modalidades combinadas. No obstante, se observaron casos de niños y niñas con discapacidad intelectual en aulas especiales dentro de centros ordinarios en donde la segregación seguía de hecho, ya que pasaban más tiempo en la unidad de apoyo o en el aula especial que en el aula ordinaria (Informe, 2018, p. 11).

Separar a los estudiantes con discapacidad de los demás puede resultar en su marginación social y aumentar la discriminación. La inclusión de los estudiantes con

discapacidad en colegios ordinarios desde la más temprana edad, por otro lado, confiere importantes ventajas, como la promoción de la diversidad y el aprendizaje mutuo (Crosso, 2010).

También se observó que el sistema educativo de España organiza la realización de ajustes y la dotación de medios no en función de los requisitos individuales de los alumnos, sino en función de la existencia en los centros de un número predeterminado de alumnos con “necesidades educativas especiales”. Se notó la falta general de comprensión de que denegar un ajuste razonable constituye discriminación, así como de que el deber de proporcionar un ajuste razonable es inmediato y no está sujeto a un cumplimiento progresivo.

Escarbajal, Haro y Martínez (2010) coinciden con el Comité que en España han faltado muchos elementos esenciales para caracterizar la educación inclusiva. Consideran que se ha carecido de: un análisis de la situación específica de cada comunidad autónoma, del conocimiento de los principales problemas encontrados por los estudiantes, de la detección de las buenas prácticas y estrategias que mostraban más éxito, de la formación docente adecuada y de buenos planes de estudios. Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo español anteriormente perdieron impulso por muchas razones, entre ellas cierta apatía institucional, profesional y social.

Desde la perspectiva de la educación como un derecho fundamental, no existe una noción clara de lo que es el interés superior del niño en materia de educación inclusiva. Comúnmente, la conceptualización médica de la discapacidad sigue siendo la más común, y, por lo tanto, las administraciones educativas siguen considerando que el interés superior del niño o niña con discapacidad es acceder a una “educación especializada” en “centros especiales”. Frente a este razonamiento, no se considera al niño como sujeto de derecho, ni su opinión es tomada en cuenta.

Por todo ello, es posible observar que España, pese a haber ratificado la Convención, aún no ha adaptado su sistema educativo y la legislación vigente para incluir a las personas con discapacidad, dejándolas al margen. En virtud de esa denuncia, fue posible que el Comité se manifestase particularmente a España, analizando la realidad escolar de distintas comunidades autónomas y brindando al

Estado parte con un documento específico sobre qué debe mejorar, cambiar o prohibir en lo que se refiere al derecho a la educación.

Además, considerando que el último –y, hasta la fecha, único– examen del Comité a España tuvo lugar en 2011, con la publicación del referido informe las personas con discapacidad y asociaciones de la sociedad civil disponen de un instrumento actualizado sobre la realidad educativa de España para exigir al Estado mejoras en ese ámbito.

Sin lugar a duda, haber firmado el Protocolo Facultativo posibilitó a España una oportunidad más para repensar su legislación y políticas públicas sobre el tema y se espera que, en los próximos años, se puedan observar las mejoras implementadas por el Estado utilizando como base las orientaciones del Comité sobre la materia. La denuncia presentada y la realidad analizada por el Comité demuestran que, pese al carácter vinculante de la Convención, España no ha cumplido su deber de garantizar la efectividad de los derechos de las personas con discapacidad. Se espera que denuncias de ese tipo y la postura firme adoptada por el Comité en ese caso sirvan de impulso a la promoción de los derechos de las personas con discapacidad en España.

Conclusiones

El derecho fundamental a la educación supone la consolidación de un sistema educativo integral, universal y libre de discriminaciones. Es un modelo de educación que beneficia no solo a las personas con discapacidad –que gozarán de una enseñanza adaptada a sus necesidades y que reconoce e incentiva las diferencias–, sino también a todos los estudiantes, que aprenderán en un modelo educativo basado en el respeto a los derechos humanos y que se adapta a cada estudiante, en vez de suponer que todos los estudiantes deben encajarse en un modelo estándar preestablecido.

La evidente diferencia entre lo que prevé la Convención en relación con la educación inclusiva y lo que se identifica en la realidad de los Estados partes indica que el camino para alcanzar una transformación real en el sistema educativo es largo. En España, se observa una mala interpretación y aplicación de las disposiciones de la CDPD –pese a que el Comité haya dedicado una observación general al tema–, reflejada

en la idea reduccionista de que reunir a niños con y sin discapacidad en un mismo espacio es aplicar la educación inclusiva, entre otras prácticas discriminatorias.

Han transcurrido siete años desde que el Comité llamó la atención de España por primera vez sobre la importancia de implementar un sistema educativo verdaderamente inclusivo. Durante ese periodo, han sido pocos los cambios efectivos en el tema. Sin embargo, recibir una denuncia de violación grave y sistemática al derecho a la educación indica que las personas con discapacidad, las organizaciones de la sociedad civil, la comunidad internacional y el Comité tratan el tema como una prioridad y exigen lo mismo de los Estados. España tiene ahora una herramienta con las directrices para transformar su realidad educativa, y el Comité espera por avances en el próximo examen a España. Se espera que el Estado español no pierda esa oportunidad.

Bibliografía

Asís Roig, R. (2010). Las situaciones de dependencia desde un enfoque de derechos humanos. En: Cuenca Gómez, P. (ed.) *Los derechos humanos: la utopía de los excluidos*. (pp. 163-180). Debates del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, n. 11, Madrid: Dykinson.

Asís Roig, R. (2016). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como marco de interpretación de los Derechos Fundamentales en la Constitución Española. En: Lorenzo, R.; Pérez Bueno, L. C. (dir.). *La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad – 2006/2016: una década de vigencia* (pp. 13-62). Madrid: Ediciones Cinca.

Bariffi, F.; Cabra de Luna, M. A.; Palacios, A. (2007). *Derechos humanos de las personas con discapacidad: la Convención Internacional de las Naciones Unidas*. Madrid: Ramón Areces.

Bariffi, F.; Palacios, A. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca.

Beco, G. (2011). *Article 33(2) of the UN Convention on the rights of persons with disabilities: another role for national human rights institutions?* Netherlands Quarterly of Human Rights, Vol. 29/1, pp. 84-106.

Cabra de Luna, M. A. (2009). Un nuevo contexto para la efectividad de los derechos de las personas con discapacidad. En: Pérez Bueno, L. C. (dir.). *Hacia un Derecho de la Discapacidad. Estudios en homenaje al Profesor Rafael de Lorenzo*. (pp. 181-221). Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.

Calvo, I.; Echeita, G.; González-Gil, F.; López, M.; Sandoval, M.; Simón, C. y Verdugo, M.A. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación* 349

Cardona Lorens, J.; Sanjosé Gil, A. (2008). Un cambio de paradigma en la protección de los derechos humanos: la Convención de 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad. En: Ferrer, J.; Sanz, S. (ed.) *Protección de personas y grupos vulnerables – especial referencia al Derecho Internacional y Europeo* (pp. 163-206). Valencia: Tirant lo Blanch.

Charlton, J. (2000). *Nothing about us without us: oppression and empowerment*. Berkeley: University of California Press.

Cisternas Reyes, M. S. (2014). La violencia contra las mujeres y las niñas con discapacidad – Capítulo 8. En: Fundación Once y Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. *Medio día de Debate General sobre mujeres y niñas con Discapacidad - Comité de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 37-39). Madrid: Fundación Once.

Cole, W. (2012). Human rights as myth and ceremony? Reevaluating the Effectiveness of Human Rights Treaties, 1981–2007. *Revista AJS* Volume 117 Number 4: 1131–1171.

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (2011). *Observaciones Finales del Comité a España*. Recuperado de: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fESP%2fCO%2f1&Lang=en

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (2016). *Observaciones generales sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en

Courtis, C. (2010) El mundo sin barreras como utopía. El modelo de sociedad proyectado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En: Cuenca Gómez, P. (ed.) *Los derechos humanos: la utopía de los excluidos*. (pp. 63-92). Debates del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, n. 11, Madrid: Dykinson.

Courtis, C. (2011). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ¿Ante un nuevo paradigma de protección?* Recuperado de www.juridicas.unam.mx.

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

De Lorenzo García, R. (2009). La Convención, un desafío inaplazable. En: Alcaín Martínez, E. y Álvarez Ramírez, G. *La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad – de los derechos a los hechos*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Degener, T. (2014). La interseccionalidad del género y la discapacidad – capítulo 2. En: Fundación Once y Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. *Medio día de Debate General sobre mujeres y niñas con Discapacidad - Comité de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 12-15). Madrid: Fundación Once.

Escarbajal, A.; Haro, R. y Martínez, R. Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*. 1:149-164.

Frohman, C.; Swift, K. (2016). *Using a holistic human rights framework to advance the rights of women and girls with disability*. Paper Presented at the International Conference: One Decade After the UNCRPD and Women and Girls with Disabilities. Recuperado de http://wwda.org.au/wp-content/uploads/2016/01/WWDA_Swift_Conference_Presentation_Seoul_2016.pdf

Global Disability Rights now! (5/10/2016). *Resources for Creating Shadow Reports*. Recuperado de <http://www.globaldisabilityrightsnow.org/tools/crpd-shadow-report-guidance>

Hafner-Burton, E.; Tsutsui, K. y Meyer, J. (2008). International Human Rights Law and the Politics of Legitimation: Repressive States and Human Rights Treaties. *Revista International Sociology* 23:115–41.

Kanter, A. (2015). *The Development of Disability Rights Under International Law*. Nueva York: Routledge.

Lidón Heras, L. (2013): Discapacidad y Observaciones Generales de los comités de derechos humanos de la ONU: una relación asimétrica entre la invisibilidad, el modelo médico y el modelo de derechos humanos, *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1): 47-72.

Lidón Heras, L. (2016). Mecanismos de seguimiento nacional en la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad: el caso de España. En: Lorenzo, R.; Pérez Bueno, L. C. (dir.). *La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad – 2006/2016: una década de vigencia* (pp. 267-294). Madrid: Ediciones Cinca.

Lopes, L. V. (2009). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade*. Mestrado em Direito PUC/SP. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/8653>

Lord, J.; Stein, M. (2008). La Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, como un medio para la transformación social. En: Mexico. *Mecanismos nacionales de monitoreo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (pp.11-26). México DF: Comisión nacional de los derechos humanos.

Lorenzo, R.; Palacios, A. (2016). La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad: balance de una década de vigencia. En: Lorenzo, R.; Pérez Bueno, L. C. (dir.). *La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad – 2006/2016: una década de vigencia* (pp. 13-62). Madrid: Ediciones Cinca.

Mégret, F. (2007). *The Disabilities Convention: Human Rights of Persons with disabilities or Disability Rights?* Pp. 1-28. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1267723

Ochoa Ruiz, N. (2004). La jurisprudencia del Comité de las Naciones Unidas contra la tortura. *Anuario de derecho internacional*. XX: 521-565.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".

Parra Dussan, C. (2010) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques*. International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional, pp. 347-380.

Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de dignidad humana. *Revista Educación y desarrollo social*, 1:139-150.

Quinn, G. (2008). La Convención de la organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Instituciones nacionales como catalizadores clave del cambio. En: México. *Mecanismos nacionales de monitoreo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (pp. 27-37). México DF: Comisión nacional de los derechos humanos.

Sastre Campo, A. (2009). Hacia un Derecho Internacional de la discapacidad. En: Pérez Bueno, L. C. (dir.). *Hacia un Derecho de la Discapacidad. Estudios en homenaje al Profesor Rafael de Lorenzo*. (pp. 342-357). Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.

Trömel, S. (2009). Hacia un Derecho Internacional de la discapacidad. En: Pérez Bueno, L. C. (dir.). *Hacia un Derecho de la Discapacidad. Estudios en homenaje al Profesor Rafael de Lorenzo*. (pp. 1059-1075). Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

Van Weele, E. (2012). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the Context of Human Rights Law. En: Anderson, J.; Philips, J. (ed.). *Disability and Human Rights – Legal, Ethical and Conceptual Implications of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. (pp. 9-30). Utrecht: Netherland Institute of Human Rights.