

EDUCACIÓN SIN APELLIDOS: INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD

BUCHARDÓ PARRA, Anna

*Profesora asociada doctora de Derecho Internacional
Público e Instituciones y Derecho de la Unión Europea
Universidad Loyola Andalucía
abuchardo@uloyola.es*

Cómo citar / Citation

Buchardó Parra, A. (2021).
*Educación sin apellidos: innovación educativa
y personas con discapacidad.*
Revista Docencia y Derecho, n.º 17, pp. 37-51.

RESUMEN

La educación inclusiva constituye todavía hoy en España un proyecto inacabado de innovación educativa que es fácilmente pasado por alto. Ello pese a que el Estado español forma parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 que reconoce y garantiza el derecho a la educación inclusiva. Con el fin de analizar las luces y sombras que presenta la educación inclusiva en España, en este artículo se analiza su implementación nacional a la luz de lo considerado por el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Al mismo tiempo, se da razón de un caso judicial que fue llevado ante este órgano de tratados y en el que se determinó que, una vez más, España había vulnerado los derechos de una persona con discapacidad en relación con su derecho a la educación. Con todo, para concluir haciendo patente el largo camino todavía por andar en esta materia y para hacer visible que, en el año 2021 en España, la educación inclusiva sigue siendo innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: Derechos Humanos, personas con discapacidad, educación inclusiva, Naciones Unidas.

EDUCATION WITH NO SURNAME: EDUCATIONAL INNOVATION AND PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT

Inclusive education in Spain constitutes still today a non-finished project of educational innovation which is easily overlooked. This is true despite of the fact that the Spanish State ratified the Convention on the Rights of People with Disabilities from 2006, which recognises and guarantees the right to inclusive education. Seeking to analyse the lights and shadows of the inclusive education in Spain, this article studies its national implementation as it is considered by the Committee on the Rights of People with Disabilities of the United Nations. Besides, a piece of case-law which was brought before this treaty body where Spain was one more time found guilty of having violated the rights of a person with disabilities related to his right to education will be considered. All in all, to conclude making clear the still considerable way to go in this topic and at the same time to render visible that in the year 2021 in Spain, the inclusive education is still educational innovation.

KEYWORDS: Human Rights, people with disabilities, inclusive education, United Nations.

Fecha de recepción: 11- 04- 2021

Fecha de aceptación: 20-05-2021

SUMARIO:

1.INTRODUCCIÓN. 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA SEGÚN EL COMITÉ DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. 3. RELEVANCIA DEL PROCESO DE COMUNICACIONES ANTE EL COMITÉ DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS: EL CASO JUDICIAL DE RUBÉN CALLEJA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

“Cerrad los ojos e imagináros por un momento que invito a uno de vosotros a cenar en mi casa, sabiendo que la persona invitada tiene problemas con la comida, que no puede comer de todo (...) Y le digo: Ven a cenar a mi casa. De lo que haya y tú puedas comer, toma lo que quieras... De todas formas, si, de lo que hay, tú puedes comer pocas cosas, ya te prepararé un plato especial, que no suponga ningún problema para ti. Y para que no te sientas extraño comiendo con nosotros cosas diferentes en el comedor, para ti prepararé una mesa en la cocina, para que tú puedas comer tranquilamente los platos especialmente preparados para ti. Con otros invitados sucede lo mismo, y os encontraréis todos en la cocina (...)”¹

España viola sistemáticamente el derecho a la educación inclusiva. Ésta era la conclusión de un informe resultado de una investigación confidencial, efectuada en España por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2017². Una investigación que fue promovida al observarse que, las reformas en la legislación y las políticas educativas perpetuaban el modelo médico de la discapacidad³. Sin embargo, la realidad parece no haber cambiado y el logro de una

¹ PUJOLÁS I MASET, Pere. *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*, Universitat de Vic, febrero de 2006. Disponible en: http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/ap%20cooper.pdf (fecha de consulta: 7 de septiembre 2020) p.1.

² El informe puede encontrarse aquí: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=en (fecha de consulta: 7 de septiembre de 2020)

³ El objetivo del modelo médico es curar a la persona con discapacidad, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad. Hoy en día, el modelo social apuesta por definir la discapacidad como una realidad que es resultado de la confluencia entre una persona con determinadas dificultades y una sociedad que le brinda o no los apoyos que necesita.

auténtica educación inclusiva, se ha convertido desgraciadamente en un reto estructural de nuestros tiempos.

Muy probablemente no sea por la falta de compromiso de España, como Estado social y democrático de Derecho, con la lucha por los derechos de todas las personas sin distinción; sino más bien porque no se ha entendido lo que significa incluir o porque términos como inclusión o escuela inclusiva, se utilizan en vano y con significados diferentes. El autor Slee, entiende que lo que podría estar ocurriendo es que el lenguaje se está acomodando, para calificar como educación inclusiva, prácticas que son radicalmente opuestas o que distan todavía de poderse considerar como tal⁴.

Para incluir, primero hace falta discriminar, lo que quiere decir, en sentido positivo, distinguir una cosa de otra. Con el objetivo puesto en dar a cada uno lo que necesita para tener la oportunidad de aprovechar- valga la redundancia- la oportunidad que la vida le brinda. Una escuela inclusiva es pues una escuela en la que alumnos distintos pueden aprender juntos. Distintos abarca cualquier diferencia, partiendo de que todos van a ser diversos y de que lo normal es ser distinto. Juntos implica que lo ordinario sea que trabajen contenidos y valores todos en el mismo aula- a pesar de que puntualmente algún alumno pueda necesitar atención más individualizada-. Una escuela inclusiva es aquella que no distingue entre alumnado *ordinario* y *especial*, porque lo ordinario es ser diferente⁵.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA SEGÚN EL COMITÉ DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

El informe mencionado más arriba consideraba que España estaba incurriendo en violaciones al derecho a una educación inclusiva y de calidad, pese a las reformas de todo ámbito. Perpetuando con ello, un sistema educativo que excluye a las personas con discapacidad⁶.

En el marco normativo español y en la práctica de nuestro sistema educativo, el Comité observa que la inclusión se interpreta de manera equivocada. España es parte de los tratados internacionales de derechos humanos que amparan la realización del derecho a la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades o la accesibilidad. Sin embargo, en no pocas ocasiones las estadísticas oficiales no muestran la realidad de las escuelas. Y no lo hacen porque por el simple hecho de incorporar a alumnado con discapacidad en una escuela ordinaria, esa escuela no se convierte en inclusiva. De facto, si no se adoptan los ajustes razonables que sean necesarios para que esa alumna o ese alumno pueda ejercer su derecho a la educación en igualdad de oportunidades que los demás y junto a ellos, ocurrirán dos cosas en realidad: la primera, que le estaremos discriminando indirectamente; la segunda, que la escuela no será inclusiva sino integradora.

⁴ SLEE, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Morata, Madrid, 2012.

⁵ PUJOLÁS I MASET, Pere. *Aulas... Op.cit.* 1.

⁶ *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CRPD/C/20/3, 4 de junio de 2017 párr.23.

Pero ¿Cuál es la diferencia entre integrar e incluir? Para despejar esta incógnita resulta apropiado dedicar unas líneas a una historia escrita por George Wells.⁷

Resumiendo, brevemente, cuenta la historia que había una vez un explorador que en una de sus expediciones se perdió y acabó en un poblado que tenía una singularidad, y es que todos eran invidentes. Decidió trabajar con ellos y un buen día, se percató de que se había enamorado de una mujer del poblado que resultaba ser la hija de uno de los miembros del Consejo de sabios. Dicho Consejo era el que decidía en el poblado y cuando pensaron en casarse, debía emitir su opinión vinculante. El Consejo, finalmente, decidió que el explorador podría contraer matrimonio con ella, pero para ello puso una única condición: debía arrancarse los ojos para ser igual que ellos.

La integración, en definitiva, es esto: supone que dejamos que formen parte de la escuela, pero siguiendo este cuento y la historia imaginaria del inicio de este estudio, ellos mismos han de adaptarse a la sociedad de la que pasan a formar parte, llámese escuela, poblado etc. Y, si no se adaptan, quedarán marginados. Muy probablemente y espero que, en el menor de los casos, haya escuelas que consideran que, por tener entre sus alumnos a personas con discapacidad, por “dejarles” estar en sus escuelas y compartir su tiempo con los pretendidos adalides de la normalidad, ya les están incluyendo. La sorpresa vendría de que se les informara de que para ser una escuela inclusiva no basta con matricularlos y dejarles hacer plástica o música a su manera, pero no enseñarles lengua ni matemáticas y que ese tiempo lo dediquen a hacer dibujos para que no “molesten” al resto.

El Comité también observó que en no pocas ocasiones la accesibilidad física es alcanzada sin reparar en que los obstáculos son también de otro tipo para algunos alumnos con determinadas discapacidades⁸. Esto es como decir, que la instalación de una rampa para acceder a una escuela es necesaria para dotarla de accesibilidad, pero que dicha rampa no sirve de nada a un alumno con una discapacidad intelectual que no sabe cómo llegar a su clase.

Otro aspecto nada desdeñable es que, si se les realiza una adaptación curricular, no pueden acceder a obtener el título oficial⁹. Para conseguirlo, tendrán que realizar los estudios correspondientes sin adaptaciones, y si lo pensamos un poco, esto parece ser reflejo de nuevo de la idea de integrar y no de incluir.

Lo cierto es que no tan sólo el sistema educativo influye en la educación que puede recibir una persona con discapacidad sino también el entorno. Sus padres que viven con el miedo de que su hijo sea señalado, no pocas veces se decantan por un entorno protegido tal y cómo muchos lo hacen también en el empleo. Y los padres de los demás alumnos que viven con el miedo de que sus hijos se vean perjudicados en su rendimiento académico por compartir el aula con un alumno con discapacidad, sobre todo intelectual.

Todo lo considerado hasta aquí, hace que en España se prive a las personas con discapacidad no tan sólo de su derecho a recibir una educación que puedan

⁷ WELLS, HERBERT George, “El país de los ciegos”, *The Strand Magazine*, Reino Unido, 1904.

⁸ *Informe de la investigación relacionada con España... Op.cit.* párr.57

⁹ *Ibidem* párr.59

aprovechar igual y junto a los demás, sino también de desarrollarse personalmente, de tener en el futuro una vida independiente y de participar en la sociedad. No sólo como miembros de un mundo “especial” sino también y, sobre todo, del mundo real.

No debemos caer tampoco en el relativismo absurdo de pensar que no hay consecuencias derivadas de la discapacidad, pero una cosa es ser diverso y la otra desigual¹⁰. Y clasificar a las personas no mejora el conjunto¹¹, no hay que buscar hacer grupos heterogéneos que anulen las diferencias¹².

Siguiendo el procedimiento establecido, España emitió su respuesta¹³ al informe en junio de 2018. Amparándose para calificarlo como un despropósito en que la legislación española contempla y protege la educación inclusiva. A este respecto, cualquier jurista y no jurista podría darnos el ejemplo de una norma que conoce y que no se cumple. En segundo lugar, entre otras cosas, utiliza datos estadísticos cuyos títulos usan la palabra integración- de la que ya hemos hablado- y habla de la inclusión como un principio.

Tenemos que evitar preguntarnos qué no podemos hacer con nuestros alumnos con discapacidad, para pensar en lo que sí podemos hacer. Y precisamente porque lo que se ve se cree, un ejemplo real de todo lo considerado, lo constituye una persona con discapacidad que pudo desarrollarse en todo su potencial en España, gracias a un proyecto inclusivo en su educación desde un primer momento. Ella es, Blanca San Segundo, natural de Godella (Valencia), una persona con Síndrome de Down que decidió estudiar Terapia Ocupacional y que lo hizo finalmente utilizando todo el tiempo que necesitaba para poderla culminar sin adaptaciones curriculares. En el instituto, cuando empezaron con las derivadas tuvo dificultades y pidió ayuda a su profesor. Su solicitud de apoyos se tradujo en una incesante lucha por su parte por conseguir entender su funcionamiento junto a su profesor. Un buen día, en clase, Blanca resolvió su derivada y se lo comunicó al profesor, a lo que él le respondió que esperara un poco a que sus compañeros terminaran. En su entrevista de trabajo para la escuela infantil inclusiva en la que hoy en día es asalariada, dijo que creía que podría ser un elemento de diferencia en el centro, ya que nadie como ella para entender las necesidades de un alumno con discapacidad. Blanca insiste en la necesidad de abordar la inclusión de manera transversal, no sólo en las aulas si no también en los descansos, porque precisamente en esos descansos nos desarrollamos socialmente como personas y lo que consigamos se traducirá en una mayor inclusión social¹⁴.

¹⁰ GIMENO SACRISTÁN, José. “Diversos però no desiguals”, *Suports Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol.9, nº1, 24.

¹¹ *Ibidem*, 32.

¹² PUJOLÁS I MASET, Pere. *Aulas... Op.cit.* 5.

¹³ *Observaciones de España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención.* CRPD/C/20/5, 4 de junio de 2018.

¹⁴ Es recomendable ver su intervención sobre educación inclusiva en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1023&v=M79SGASocb4&feature=emb_logo (fecha de consulta: 7 de septiembre de 2020).

En ocasiones hace falta ver para creer, pero quizás sea más adecuado creer para empezar a ver.

3. RELEVANCIA DEL PROCESO DE COMUNICACIONES ANTE EL COMITÉ DE DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS: EL CASO JUDICIAL DE RUBÉN CALLEJA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Desde el 3 de diciembre de 2007, España es Parte en el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Protocolo que abre la puerta a la posibilidad de presentar una comunicación ante el Comité de la mano de personas o grupos de personas sujetos a la jurisdicción española, que aleguen ser víctimas de la violación por parte de España de cualquiera de las disposiciones de la Convención, o que lo hagan en nombre de esas personas o grupos de personas.

El procedimiento de las comunicaciones individuales abre una nueva vía para que el Comité pueda controlar la efectividad de la Convención¹⁵, adicional a aquella a través de la que los Estados han de hacer llegar periódicamente al órgano de tratados un informe exhaustivo¹⁶ sobre sus progresos, que evidencie sus avances y aquello por mejorar.

Las comunicaciones individuales poseen como sustrato el tratado internacional que los Estados han ratificado voluntariamente¹⁷. Y la decisión que resulte de este procedimiento, emitida por el Comité, aunque no pueda calificarse como sentencia o como una decisión de carácter vinculante, deviene obligatoria por esa misma obligación convencional derivada de la ratificación por el Estado. El cumplimiento de esta decisión permite el ulterior cumplimiento de la Convención como emanación específica de la aplicación práctica del principio *pacta sunt servanda*¹⁸ (los pactos deben ser respetados).

Así las cosas, y en palabras del Comité de los Derechos Humanos, la función que desempeña un órgano de tratados cuando analiza una comunicación y emite un dictamen no es asimilable a la de un órgano judicial. Sin embargo, sí puede entenderse que dicha decisión está impregnada de *espíritu judicial*, al ser el

¹⁵ Observación General n.33 (2009) del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre las obligaciones de los Estados partes con arreglo al Protocolo Facultativo de 25 de junio de 2009. CCPR/C/GC/33. Párr.13.

¹⁶ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006- puede encontrarse el procedimiento en el Protocolo en el art.35-. Sendos instrumentos entraron en vigor para España el 3 de mayo de 2008.

¹⁷ CASTAÑEDA HERNÁNDEZ, Mireya. *Los órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos de Naciones Unidas como elementos de cambio en el orden internacional*, Tesis doctoral, Universidad Carlos III, Madrid, mayo de 2018. 202 y ss.

¹⁸ *Ibidem*, 207 y ss.

resultado imparcial de la decisión independiente de un órgano que pondera los enunciados del tratado del que se trate y emite un juicio concluyente¹⁹.

A continuación, y como muestra de lo que la actividad de los órganos de tratados en sus atribuciones convencionales puede aportar en el ámbito de la educación inclusiva, pasamos a analizar un caso judicial español que fue llevado ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad a través del procedimiento de comunicación.

Rubén Calleja es un joven con Síndrome de Down que ahora tiene 21 años. Junto a su familia, ha tenido que superar todo un periplo procesal que ha durado 10 años para que su derecho a la educación inclusiva, a no ser discriminado, a la igualdad y a su integridad personal sean respetados²⁰.

En el año 2009, cuando Rubén tenía 10 años, el colegio público ordinario en el que había estado desarrollando su formación, con una relación buena con compañeros y profesores²¹, resultó convertirse en un ambiente de discriminación y maltrato para él al iniciar 4º curso de primaria. Ello porque, tal y como apuntaron madres de compañeros de su clase en instancias judiciales, el tutor de Rubén en ese curso lo llegó a coger del cuello y le amenazó con tirarlo por la ventana o golpearlo con una silla. Además, el tutor comunicó a los padres de Rubén que se trataba de una persona insociable y peligrosa que estaría mejor en un centro de educación especial. Al mismo tiempo, otra profesora le propinó también unas bofetadas. Todos estos hechos fueron objeto de denuncia por los padres de Rubén, pero no fueron investigados.

Tras un informe psicopedagógico que mencionó que Rubén presentaba un “comportamiento perturbador”, en enero de 2010, el colegio solicita la intervención del Equipo Específico de Conducta y, de manera periódica, una trabajadora social empieza a intervenir con Rubén, su familia y el profesorado. Para el siguiente curso, su tutor consideró que ya no necesitaba a la Asistente Técnico-Educativa que había tenido hasta entonces y no contó con su apoyo hasta que sus padres se quejaron y se le permitió. Así las cosas, el tutor no colaboró en nada con el asistente. Y de nuevo el maltrato, abandono y el deseo de que fuera trasladado a un centro de educación especial continuaron. Situación que fue denunciada por los padres de Rubén de nuevo, sin obtener ninguna solución por parte de la dirección del centro.

En diciembre de 2010, la trabajadora social elabora un informe socioeducativo sobre Rubén en el que destaca que fue en 4º de primaria cuando empezaron los problemas de adaptación escolar y lo evalúa positivamente en todas las áreas analizadas. Considera así mismo que la situación en el centro se ha vuelto complicada para él y es aconsejable que cambie de colegio, aunque no dice que

¹⁹ Observación General n.33... Op.cit Párr.11. Ello a pesar de que se las llame “observaciones” en la versión española del Protocolo, “constatations” en la versión francesa o “views” en la inglesa.

²⁰ Este apartado está basado en el análisis del Dictamen aprobado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en virtud del artículo 5 del Protocolo Facultativo, respecto de la comunicación núm. 41/2017 de 18 de septiembre de 2020. CRPD/C/23/D/41/2017.

²¹ *Ibidem*, párr.2.1. En el dictamen del Comité, se hace referencia a que su integración había sido buena hasta ese momento. Desconocemos si utilizan el término integración para visibilizar que no estaba ante un contexto de inclusión en el sentido de la Convención.

tenga que ser de educación especial sino un centro con los mismos medios que su centro ordinario.

En este mismo mes, se realiza un dictamen de escolarización a Rubén sin la autorización de sus padres, en el que se habla incluso de sus “brotes psicóticos” y sin tener en cuenta nada relacionado con los abusos o la falta de apoyo educativo de Rubén. En marzo de 2011 se realiza otro informe tras la disconformidad manifestada por los padres de Rubén con el primero, y en él se propone la escolarización del niño en una escuela de educación especial haciendo alusión a que “el trato del profesorado hacia el niño es bueno (...) las relaciones se ven afectadas por los problemas de conducta del niño y las dificultades para poder controlarlas por parte del profesorado”²².

En mayo de 2011, los padres de Rubén proceden a denunciar ante la Fiscalía de menores el maltrato y discriminación padecidos por Rubén. Denuncia que es archivada al no apreciarse ninguna infracción penal derivada de los hechos denunciados. En junio de este mismo año, la Dirección Provincial de Educación resuelve autorizar la matriculación de Rubén en un centro de educación especial²³. Y unos meses después, los padres de Rubén presentan un recurso por el procedimiento especial de derechos fundamentales que recurre la decisión adoptada solicitando se la declare nula y se reconozca el derecho de su hijo a ser escolarizado en un centro ordinario. Recurso que fue desestimado al considerarse que dicha decisión no violaba el derecho a la igualdad ni el derecho a la educación de Rubén.

En su sentencia para desestimar el recurso, el Juzgado hizo hincapié en que, en ocasiones, la igualdad requiere de tratamientos distintos que quedan justificados por tratarse de situaciones jurídicas diferentes, como la que se da entre Rubén y el resto de los niños sin discapacidad. Y que no procede su escolarización en un centro ordinario porque allí los medios “son los que son y no otros”²⁴. Ante esta situación, en el año 2012 se decide presentar un recurso de apelación ante el Tribunal Superior de Justicia contra dicha sentencia de desestimación. Solicitando de nuevo la nulidad de la decisión de escolarizarlo en un centro de educación especial y destacando que la sentencia había ignorado los malos tratos recibidos por Rubén, las incongruencias entre el dictamen y el informe de la trabajadora social y que la afirmación sobre los medios del centro era totalmente infundada. Sin embargo, se desestima este recurso alegando que no existe violación alguna de la igualdad, ni del derecho a la educación de Rubén ni tampoco afectación alguna de su dignidad. Según el Tribunal, no resulta válido hacer una comparación entre niños con y sin discapacidad. Sin embargo, sí reconoce que, aunque consideraba válido el dictamen de escolarización, la situación en el centro no fue la adecuada a las necesidades de Rubén y el centro no actuó de la forma esperada frente a la actuación del profesorado -sin mencionar nada más-. De nuevo se presenta una denuncia por los abusos sufridos por Rubén ante la Fiscalía Provincial, después de que el propio Tribunal Superior de Justicia hablara de un funcionamiento anormal del centro o recogiera los testimonios de las madres de compañeros de Rubén. La denuncia

²² *Ibidem*, párr.2.6

²³ *Ibidem*, párr.2.8

²⁴ *Ibidem*, párr. 2.12 *in fine*.

seguiría archivada al no apreciarse “habitualidad ni intensidad suficiente o dolo específico de vejar, denigrar o humillar” a Rubén²⁵.

En el año 2013, se interpone un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional español contra la sentencia del Tribunal Superior de Justicia alegando la violación del derecho a la educación y la igualdad de Rubén. Este recurso no es admitido por la “manifiesta ausencia de violación de un derecho fundamental tutelable en amparo²⁶”.

La Fiscalía Provincial, en el año 2014 presenta una denuncia contra los padres de Rubén por abandono de familia, después de su decisión de no llevarlo al centro de educación especial en el que estaba matriculado. Los padres tuvieron que prestar una fianza de 2400€ cada uno y en 2015 fueron finalmente absueltos.

Tras agotar las instancias nacionales, los padres de Rubén acuden al Tribunal Europeo de Derechos Humanos, alegando que estaban ante un caso de discriminación por razón de la discapacidad de Rubén. Esta demanda es declarada inadmisibile al no cumplir los requisitos.

En su lucha incesante porque el derecho a la educación inclusiva de Rubén fuese reconocido y respetado y porque se depurarán las responsabilidades oportunas derivadas de su caso, Rubén Calleja y su padre como representante, presentan una comunicación ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 2 de mayo de 2017, comunicación que es resuelta mediante un dictamen aprobado el 28 de agosto de 2020.

La denuncia que realizan se basa en la violación del art.24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad²⁷ que protege el derecho a la educación inclusiva. Leído junto a los artículos 4, 7, 13, 15,17 y 23 del mismo cuerpo legal, ya que: el Estado español no ha adoptado las medidas necesarias para garantizar a Rubén el goce de sus derechos en igualdad de condiciones; ha sido víctima además de malos tratos y discriminación que no han sido investigados ni castigados y, España no cuenta con un marco legislativo o una política educativa que permitan garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

España responde a esta comunicación solicitando que fuese archivada ya que la familia de Rubén solicitaba como medida de reparación que él pudiese estudiar una Formación Profesional adaptada y se le certificara con un título. Y, de hecho, Rubén había sido admitido en un centro privado concertado para personas con discapacidad intelectual con lo que se veía satisfecha su pretensión²⁸. A lo que los autores de la comunicación responden que: es cierto que ha sido admitido en dicho centro, pero ello no cumple con el art.24 de la Convención que reclamaría para Rubén una Formación Profesional inclusiva en un centro ordinario²⁹ ni por tanto satisface su pretensión.

²⁵ *Ibidem*, párr.2.15 *in fine*.

²⁶ *Ibidem*, párr.2.14 *in fine*.

²⁷ *Ibidem*, arts. 4,7,15,17,23 y 24.

²⁸ Dictamen aprobado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en virtud del artículo 5... *Op.cit* párr. 4.1-4.3.

²⁹ *Ibidem*, párr.5.1-5.4.

El Comité admite su comunicación tras constatar que han agotado todos los recursos internos y que los autores no han visto satisfecha su pretensión. Y considera que³⁰:

1. La decisión administrativa de escolarizar a Rubén en un centro de educación especial vulnera su derecho a la educación inclusiva. Lo hace porque no puede constatarse que las autoridades del Estado hayan realizado una evaluación razonable o estudio pormenorizado de las necesidades educativas de Rubén y de los ajustes razonables necesarios para haber continuado en un centro ordinario. Tan sólo después de haber adoptado todas las medidas necesarias y los ajustes razonables pertinentes, podría habersele denegado su continuación en un centro ordinario siempre que ello además fuese objetivamente verificable y legítimo. Es más, para dar cumplimiento a la Convención, el Estado español debe adoptar toda medida necesaria para hacer desaparecer las leyes, reglamentos o las prácticas que discriminen de manera sistemática. Medidas que siguen sin ser adoptadas siendo el caso de Rubén una manifestación más de esta realidad.
2. En España se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión³¹ y segregación educativa que discrimina por discapacidad, basado en el modelo médico y que afecta en especial y desproporcionadamente a las personas con discapacidad intelectual entre otras. Y apenas se ha avanzado en la educación inclusiva sin contar con un marco que a todos los niveles la asegure, proteja y promueva.
3. Recuerda a España que, a tenor de la Convención, como Estado Parte debe vigilar que no se pueda perseguir penalmente a los padres de alumnos con discapacidad por el delito de abandono familiar, por exigir el derecho de sus hijos a una educación inclusiva en igualdad de condiciones.
4. Finalmente, toma nota de que ninguna persona puede ser sometida a malos tratos ni trato degradante de modo alguno y que los Estados Parte deben adoptar medidas para conseguir que esto sea una realidad también para las personas con discapacidad. Personas que también tienen derecho a que se respete su integridad física y moral en igualdad de condiciones. Al respecto, destaca que, ante la información disponible relativa a estas cuestiones, las autoridades del Estado tenían la obligación de haber procedido a investigar exhaustivamente los hechos, lo cual no se hizo.

Con todo, el Comité concluye que la decisión de escolarización de Rubén, sin tener en cuenta la opinión de sus padres; sin explorar debidamente los ajustes razonables que se podían adoptar para una educación ordinaria inclusiva; sin haber tenido en cuenta los hechos relativos al abuso y discriminación sufridos, constituyen una violación del derecho a la educación inclusiva de Rubén³².

³⁰ *Ibidem*, párr.8.1-8.10.

³¹ Para entender estos conceptos y sus diferencias respecto a la inclusión, véase la Observación general núm. 4 (2016) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre el derecho a la educación inclusiva de 25 de noviembre de 2016. CRPD/C/GC/4 párr.11 y 12.

³² Dictamen aprobado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en virtud del artículo 5... *Op.cit* párr. 8.8.

Y por ello, en virtud de las disposiciones pertinentes del Protocolo Facultativo de la Convención que regula el procedimiento de las comunicaciones y que está plenamente vigente para España, entre otras, acuerda formular las siguientes recomendaciones³³:

- En primer lugar, en lo referente a los autores de la comunicación: España debe proporcionarles una reparación efectiva con abono de las costas judiciales en que hayan incurrido, más una indemnización atendidos el perjuicio económico y emocional a consecuencia del trato recibido y la forma de tratar su caso por las autoridades nacionales. Debe asimismo garantizar que Rubén pueda cursar una Formación Profesional efectivamente inclusiva en consulta con él y sus padres, e investigar las alegaciones de malos tratos y discriminación y asegurar la depuración de responsabilidades. Además, debe reconocer públicamente la violación de los derechos de Rubén a una educación inclusiva y una vida libre de violencia y discriminación y también las consecuencias morales y económicas sufridas por sus padres tras su acusación indebida por abandono de familia. Y por último debe publicar y distribuir ampliamente y de manera accesible este dictamen.
- En segundo lugar y dado el contexto español falto de avance en materia de educación inclusiva, debe acelerar la reforma legislativa eliminando el modelo médico de la discapacidad como perspectiva para la formulación de las normas y definir la inclusión educativa y sus objetivos en cada nivel de enseñanza. Al mismo tiempo, debe adoptar medidas para que la educación inclusiva sea considerada un derecho y para que se les dé a los estudiantes con discapacidad oportunidades de aprendizaje inclusivo sin importar sus características y con los apoyos necesarios. Todo ello acompañado de la promoción de una cultura de inclusión y respeto a la diversidad en la enseñanza general y de la prestación de apoyo a los docentes.

Siguiendo el procedimiento, España debe presentar una respuesta por escrito al Comité en el plazo de seis meses, es decir, como máximo en marzo de 2021. Respuesta que ha de incluir las medidas que ha adoptado atendiendo a este dictamen y las recomendaciones efectuadas por el Comité.

Lo que ha quedado claro es que, como bien afirma esta familia, su lucha no ha sido en vano. Y que a través de esta historia puede observarse como, una vez más, en España, la educación inclusiva permanece como un reto estructural que nos acompaña siempre y que de una vez por todas merece de la atención debida para ser una realidad.

España no respeta, protege ni garantiza el derecho a la educación inclusiva. No lo respeta ni garantiza porque no evita medidas que puedan obstaculizar el disfrute pleno de este derecho, por ejemplo, cuando deniega ajustes razonables etc. Y no lo protege porque no evita que terceros puedan impedir o interferir en el disfrute de este derecho, por ejemplo, garantizando que las instituciones educativas

³³ *Ibidem*, párr.9.

se mantengan accesibles y se adapten a las circunstancias mediante recursos económicos suficientes³⁴.

España no cuenta con un marco legislativo que esté acompañado de un calendario concreto respecto a la educación inclusiva ni contempla sanciones adecuadas por incumplirlo. Un marco flexible, diverso e igual para todas las instituciones educativas y para todos los alumnos.

Y, si todo esto no cambia, estará abiertamente incumpliendo con sus obligaciones internacionales y violando los derechos humanos de las personas con discapacidad.

4. CONCLUSIONES

La realidad demuestra que lo cotidiano es ser diferente, y no puede negarse que eso tiene consecuencias. Consecuencias que no podemos dejar que priven a personas determinadas de ejercer efectivamente sus derechos.

Si nos preguntamos qué resulta más beneficioso para el alumnado, una clase en la que todos sean idénticos o una en la que puedan verse las diferencias existentes en la sociedad, podríamos responder que depende de nuestro objetivo. Si lo que pretendemos es educar en el sentido holístico de la palabra, una clase heterogénea sería lo mejor. Una clase en la que todos conozcan sus diferencias y las acepten, y en la que precisamente sus diferencias les hagan iguales. Para, en un futuro no muy lejano, tener adultos que también apuesten por aceptar a las personas tal y como son y para que algún día podamos hablar simplemente de educación, sin apellidos, y no de educación inclusiva.

Puede sorprender que al hablar de innovación educativa se pueda seguir considerando como meta a nivel internacional y a través por ejemplo de la Agenda 2030 sobre Objetivos de Desarrollo Sostenible, la consecución de la educación inclusiva. No obstante, son muchos y diversos los obstáculos a salvar para que en países como España podamos hablar de una efectiva educación inclusiva. Obstáculos en el acceso y obstáculos para el aprendizaje.

Podríamos aventurarnos a proponer que faltan pasos a dar en tres contextos. El primero, se sabe poco de las distintas formas de discapacidad existentes y de las adaptaciones que se requieren para cada una de ellas. El segundo, falta formación en los docentes³⁵ pero también falta que se les brinden las herramientas materiales, de personal etc. que necesitan, otrora obligatorias. Y el tercero, hace falta que la sociedad deje de mirar con recelo a la discapacidad y de manera más general a la

³⁴ Observación general núm. 4 (2016) del Comité sobre los Derechos de las Personas con...Op.cit párr.39, 63 y 69.

³⁵ DIAZ, Gemma et al. "Educación, inclusión social y participación ciudadana de las personas con discapacidad intelectual: desafíos en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, año 2019, vol.15, n.3, diciembre. pp.40 y ss. Reafirmando esta falta de capacitación en el ámbito de la docencia universitaria véase el estudio realizado en: GARCÍA-CANO TORRICO, M. et al. (2017). *Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba. Revista Docencia y Derecho, 11, p.15.*

diferencia, actitudes que en la mayoría de las ocasiones traen consigo segregación, marginación y exclusión.

Este escenario no sólo tiene consecuencias a corto plazo en las posibilidades de ejercer su derecho a la educación para las personas con discapacidad. Puesto que considerando que la educación es uno de los mecanismos que amortigua las desigualdades en la sociedad, privándoles de la posibilidad de ejercer su derecho en igualdad de condiciones a los demás, les estamos privando también en el medio y largo plazo de ejercer muchos otros derechos humanos. Entre ellos, el derecho al trabajo, a participar en la sociedad, a tener una vida digna y, en definitiva, estamos disipando todo atisbo de lograr una sociedad inclusiva en la que todos estemos presentes y representados.

5. BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA HERNÁNDEZ, Mireya. *Los órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos de Naciones Unidas como elementos de cambio en el orden internacional*, Tesis doctoral, Universidad Carlos III, Madrid, mayo de 2018.

GARCÍA-CANO TORRICO, M. et al. “Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Córdoba”. *Revista Docencia y Derecho*, 11, 2017, 1-17.

GIMENO SACRISTÁN, José. “Diversos però no desigual”, *Suports Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat*”, vol.9, nº1, 2005, 23-32.

ONU, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

ONU, Observación General n.33 (2009) del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre las obligaciones de los Estados partes con arreglo al Protocolo Facultativo de 25 de junio de 2009. CCPR/C/GC/33.

ONU, Observación general núm. 4 (2016) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre el derecho a la educación inclusiva de 25 de noviembre de 2016. CRPD/C/GC/4.

ONU, Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 4 de junio de 2017. CRPD/C/20/3.

ONU, Observaciones de España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención de 4 de junio de 2018. CRPD/C/20/5.

ONU, Dictamen aprobado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en virtud del artículo 5 del Protocolo Facultativo, respecto de la comunicación núm. 41/2017 de 18 de septiembre de 2020. CRPD/C/23/D/41/2017.

PUJOLÁS I MASET, Pere. *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*, Universitat de Vic, febrero de 2006. Disponible en:

http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/ap%20cooper.pdf (Fecha de consulta: 7 de septiembre de 2020).

SLEE, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Morata, Madrid, 2012.

WELLS, HERBERT George, “El país de los ciegos”, *The Strand Magazine*, Reino Unido, 1904.