Advance Unedited Version

Distr. general
4 de junio de 2018
Original: español
Español, inglés y ruso únicamente

Comité sobre los Derechos de las Personas

Observaciones del España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*

[Fecha de recepción: 25 de mayo de 2018]

* El presente documento se publica sin haber sido objeto de revisión editorial oficial.

Se ruega reciclar

A.- Introducción

1. España agradece el Informe emitido por el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en relación con la investigación bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, así como las recomendaciones y sugerencias recogidas en el mismo, valorando el interés y el trabajo de los miembros del Comité.

2. En cuanto al procedimiento seguido en la elaboración de estas alegaciones, se señala que recibido el Informe del Comité, se trasladó a las Comunidades Autónomas, quedando integradas sus aportaciones en el presente informe.

3. Respecto al contenido, España manifiesta su desacuerdo y firme rechazo al sentir reflejado en el Informe del Comité respecto a la regulación y al trato que, según el Comité, reciben las personas con discapacidad en el sistema educativo español, y difiere sensiblemente de la posición asumida por el Comité en dicho informe.

4. En concreto, lo expuesto en el apartado 80 (Conclusiones y recomendaciones) en el que expresamente se indica que: *"En vista de la amplitud, continuidad y diversidad de las violaciones encontradas, las cuales se interrelacionan entre sí de forma permanente y continua, (...) que dichas violaciones resultan en gran parte del sistema instaurado a través de la legislación, de las políticas adoptadas, y de las prácticas de las instituciones involucradas, el Comité concluye que los hallazgos encontrados en la presente investigación alcanzan el nivel de gravedad y sistematicidad establecido por el artículo 6 del Protocolo Facultativo y del artículo 83 del reglamento. En este sentido el Comité destaca que la denegación de la igualdad de derechos para las personas con discapacidad puede producirse deliberadamente, es decir, con la intención del Estado parte de cometer tales actos, o como resultado de leyes o políticas discriminatorias, con dicho propósito o sin él"*. Es totalmente inadmisible e inaceptable afirmar que España niega la igualdad de derechos a las personas con discapacidad y que esto pueda producirse deliberadamente, es decir, con la intención del Estado de cometer tales actos con sus leyes y/o políticas discriminatorias. Nada más lejos de la realidad de España, que es un Estado que, tanto en su legislación social como educativa como en su implementación, ha apostado por la educación inclusiva para todo el alumnado.

5. El sistema educativo español regido por el principio de inclusión establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr la plena inclusión tanto educativa como social. Así, lo recogen las principales leyes reguladoras del sistema educativo español de los últimos años promovidas por los distintos Gobiernos: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

6. Las Administraciones educativas han seguido este proceso de inclusión, tanto en su normativa propia como en la implementación de todos los aspectos educativos, ya que, tienen competencias propias.

7. En esta labor de conseguir la plena inclusión del alumnado con discapacidad, hay que destacar el compromiso de todos los profesionales del ámbito educativo y la colaboración de las familias, señalando que trabajan siempre en interés del menor, de acuerdo con los procedimientos establecidos.

8. Respecto al lenguaje utilizado en el informe, se indica que el mismo contiene términos y expresiones que sugieren connotaciones negativas y peyorativas que nos obligan a expresar el desacuerdo con los mismos y el rechazo absoluto a esta terminología. Así, a modo de ejemplo, cabe, traer a colación, el apartado 28 donde se dice: *"(...) <u>encerrando</u> a los alumnos 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. La exclusión incluye prácticas segregativas en donde el alumnado con discapacidad es percibido como personas de <u>"segunda categoría"</u>, sin muchas oportunidades"*

9. El término encerrar denota un desconocimiento de las situaciones a las que se hace referencia, dado que los profesionales que trabajan en los centros específicos tienen una preparación adecuada y una involucración excelente para trabajar en interés del menor,

significando que el hecho de estar escolarizado en centros de educación especial no implica una educación de segunda categoría.

10. Existen otras acepciones que se consideran poco afortunadas como violación, exclusión, perpetuar, relegar, etc.

11. Por otra parte, el informe realiza una crítica a determinadas entidades, tales como, los centros concertados (apartado 32) y el Tribunal Constitucional (apartado 70), que no parecen admisibles.

12. Así respecto a los centros concertados se señala que *"los centros concertados pueden rechazar la admisión de niños y niñas con discapacidad"*. Debe precisarse que los centros docentes, tanto públicos como concertados, están sometidos a la legislación y procedimientos de admisión de alumnos, que se aplican en las mismas condiciones para todos.

13. En relación con el Tribunal Constitucional se indica que *"las decisiones del Tribunal Constitucional, la más alta instancia judicial interna, en materia de educación inclusiva reflejan una falta de conocimiento del significado y propósito de los principios de la Convención en materia de educación inclusiva"*. Se considera esta apreciación como un juicio de valor, debiendo indicarse que este Tribunal, interpreta la legislación conforme a la visión Constitucional y la normativa existente, entre ella la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, cosa distinta es que el Comité pueda estar en desacuerdo con el contenido de las sentencias dictadas por este Tribunal.

14. Otro aspecto, respecto del informe, es señalar que realiza afirmaciones genéricas respecto del Estado Español sobre la base de análisis puntuales.

15. Así, por ejemplo, la opinión de un adolescente que indica no tener actividades extraescolares porque hay alumnado con discapacidad que no las puede hacer (apartado 58), no se puede hacer extensiva al conjunto del sistema educativo.

16. También, en el informe, se realizan acusaciones graves de situaciones de víctimas de violencia y acoso escolar (*bullying*) en los centros ordinarios, con cierta ligereza y poco fundamentadas. A este respecto, se señala que es un tema de gran trascendencia, sobre el que no deben hacerse consideraciones vagas y genéricas ni especulaciones no avaladas, siendo necesario que en el caso de que exista, debe concretarse el centro y el alumno afectados con el fin de denunciar automáticamente la situación planteada.

17. Por último, se indica que toda la legislación española referida al alumnado con necesidades educativas especiales, se basa en el modelo social y de derechos humanos y no en el modelo médico ya superado, como indica el Informe en su apartado 29 entre otros y, así lo recoge la normativa educativa en vigor del Estado y de las distintas Administraciones educativas.

B.- Observaciones Al Informe

18. Entrando en un análisis más detallado sobre los aspectos del Informe del Comité, se apuntan las siguientes alegaciones:

Sobre la evaluación basada en el modelo médico de la discapacidad.

19. Se cita en el Informe que se viola el derecho a una educación inclusiva con base en una evaluación basada en el modelo médico de la discapacidad (apartado 23). A este respecto, se indica que la legislación referida al alumnado con necesidades educativas especiales, tanto de educación como de servicios sociales, se basa en el modelo social y de derechos humanos y no en el modelo médico ya superado, y así se recoge en las diferentes normas y leyes vigentes en el Estado Español, incluyendo las de las Comunidades Autónomas.

20. En el informe se cita normativa derogada (apartado 29) al hacer referencia a la Orden de 14 de febrero de 1996 para señalar que "no hay directrices claras sobre cómo realizar una evaluación". Se indica que la Orden citada fue derogada ya en 2010 por la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, en la que figuran directrices clarísimas y concretas sobre cómo realizar la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.

21. Además, como la Comunidad Autónoma de Andalucía señala en sus comentarios, "*el informe parte de la base de que España es un país que comete graves violaciones contra los derechos de las personas con discapacidad, debido a la exclusión estructural y segregación del sistema educativo. En la normativa educativa española, la inclusión se contempla como principio que dirige las políticas públicas educativas. Es posible que se produzcan algunos casos puntuales en los que la atención del alumnado con discapacidad puede ser mejorada, pero parece desproporcionado caracterizar a todo el sistema educativo español como un sistema excluyente y segregador, máxime cuando en educación se ha pasado, hace ya varias décadas, de un modelo médico centrado en el déficit, a un modelo educativo centrado en las fortalezas. Otra dificultad del documento es que analiza de forma global el sistema educativo español, y no profundiza en las diferencias encontradas entre comunidades.*

22. En el Derecho español, la evolución del tratamiento de la discapacidad hacia un modelo social se había producido ya antes de la ratificación y entrada en vigor el 3 de mayo de 2008 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Desde la llegada de la democracia a España, las personas con discapacidad han sido tratadas siempre en condiciones de igualdad con los restantes ciudadanos, conforme a lo dispuesto en el artículo 49 de la Constitución española.

Distribución de competencias

23. Se cita en el informe la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en materia educativa.

24. En el apartado 30 se señala que "*el artículo 74 párrafo 4 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa relega a las Administraciones Educativa de cada Comunidad Autónoma la promoción de la educación entre niños y niñas con necesidades educativas especiales (...) algunas aplican la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, mientras que otras tienen una normativa distinta*". Esta redacción obedece a un desconocimiento de la legislación española o a una confusión terminológica, dado que las Administraciones educativas tienen competencias que desarrollan de acuerdo con la legislación básica.

25. En todo caso, debe tenerse en cuenta que la legislación española recoge el derecho a la educación inclusiva, como así se indica en el artículo 18 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, así como en la legislación educativa (LOE y LOMCE) tanto en los principios de la misma como en el apartado de escolarización donde se establece que la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión.

26. En este sentido, por ejemplo, la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha apunta que "*el desarrollo normativo vigente en materia de educación en la Comunidad de Castilla-La Mancha, si bien se ajustan en rango al marco jurídico y a los preceptos normativos de carácter nacional, recoge de forma explícita el derecho a una educación inclusiva, el reconocimiento y derechos de las personas con discapacidad, así como su presencia y participación del alumnado y las familias, en el sistema educativo ordinario de nuestra comunidad"*.

27. En relación con el esfuerzo normativo, la Comunidad Valenciana, por ejemplo, establece que "*se está ultimando el Decreto por el que se desarrolla el principio de inclusión en el marco del sistema educativo valenciano, que tiene por objeto establecer y regular los principios y las actuaciones encaminadas a la implementación de un modelo inclusivo que haga posible hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia de todo el alumnado en el sistema educativo, y conseguir que los centros docentes se constituyan en elementos dinamizadores de la transformación social hacia la igualdad y la plena inclusión de todas las personas, en especial de aquellas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y en riesgo de exclusión"*, o la Comunidad Autónoma de Castilla y León que indica que "*la visita del comité se realiza en el mes de enero de 2017 mientras que en Castilla y León se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad por acuerdo de Junta el día 15 de junio de 2017. Una de sus actuaciones consiste en la creación de diferentes fórmulas de escolarización para flexibilizar el sistema para su*

adaptación a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. En este plan se prevé la adaptación normativa en el periodo 2017-2022".

Sobre los modelos de escolarización

28. Por otra parte se indica que existen tres modelos de atención a la diversidad (apartado 31), siendo este punto del Informe erróneo, dado que el sistema educativo español es un único sistema con diferentes modalidades de atención a la diversidad.

29. En el caso de los centros, se indica que *"además de estos modelos educativos para estudiantes con discapacidad, el sistema escolar comprende: a) escuelas públicas; b) escuelas privadas; y c) centros concertados (colegios privados con financiación pública). Estos últimos son receptores de fondos públicos, pero tienen sus reglamentos propios y pueden rechazar la admisión de niños y niñas con discapacidad".*

30. Esta afirmación recogida en el apartado 32 no obedece a la realidad. Cada Comunidad Autónoma legisla siempre bajo el prisma de criterios homogéneos para escuela pública y concertada sobre la elección de centro educativo.

31. En esta línea, como ejemplo, la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias subraya en sus comentarios que "*los centros concertados se rigen por la misma norma que los centros públicos y no pueden rechazar en la admisión a alumnado por el simple hecho de tener una discapacidad",* como así lo recoge su normativa; y la Comunidad Autónoma de Madrid apunta que "*el informe afirma que los centros concertados pueden rechazar la admisión de niños y niñas con discapacidad, siendo esta afirmación incorrecta ya que todas las Comunidades Autónomas disponen de normativa que establece reserva de plazas para alumnos con necesidades educativas especiales en todos los centros sostenidos con fondos públicos y su escolarización es coordinada por Comisiones de Servicios o Unidades de Escolarización dependientes de la administración educativa"*.

32. Con carácter general, en todas las Administraciones educativas, estas Comisiones se encargan de escolarizar, oídos los padres, madres o tutores legales, a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por parte de las familias. Asimismo garantizan una distribución adecuada y equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros públicos y privados concertados, con el fin de asegurar la calidad educativa, la cohesión social y la igualdad de oportunidades para todos. En relación con aquellas solicitudes de admisión correspondientes a alumnos que pudieran presentar necesidades educativas especiales, solicitan, con carácter de urgencia, su valoración por parte de los Servicios de Orientación Educativa y el informe del correspondiente Servicio de Inspección Educativa. Además, en las unidades ordinarias en las que se escolarizan estos alumnos se reduce la ratio, normalmente en dos alumnos por cada uno que presente necesidades educativas especiales.

33. Se señala, asimismo, que las diferencias entre discapacidades no permiten una homogeneización de las mismas en un marco absoluto como el que plantea el informe, pero en ningún caso se rechaza a las personas con discapacidad.

Sobre la enseñanza postobligatoria.

34. Entre los apartados 34 y 37 se critica el abandono de los estudios por parte de los alumnos con discapacidad, cuando en realidad, el único impedimento para cursar estudios postobligatorios y superiores son los requisitos académicos, como para cualquier otro estudiante. El apartado 34 indica concretamente que *"las tasas de abandono escolar de los niños y en particular las niñas con discapacidad son más altas que los demás promedios nacionales"*. Debe mencionarse que se trata de un aspecto en el que España está trabajando para su mejora, aplicando diferentes medidas, como por ejemplo la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares y de otro tipo para dar cabida de forma óptima e inclusiva a todo el alumnado sin discriminación de ningún tipo. Asimismo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lleva implementando una línea de subvenciones a entidades sin ánimo de lucro que pretende reforzar, entre otras el desarrollo de las capacidades y adquisición de las competencias básicas, la promoción del desarrollo integral en aspectos tales como la calidad de vida, autodeterminación, estimulación cognitiva, comunicación, habilidades personales y

sociales, conocimiento y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, interdependencia, vida autónoma e independiente, la participación e inclusión en todos los ámbitos de la sociedad, etc.

Sobre las evaluaciones psicopedagógicas.

35. Entre los apartados 38 y 45 el Informe critica el sistema de evaluaciones psicopedagógicas, hasta el punto de insinuar que viene a hacerse de modo arbitrario, sin control o sin preparación técnica y profesional.

36. Así en el apartado 38 se señala que *"en vez de explorar todas las posibilidades de inclusión, los diagnósticos remiten a centros de educación especial, así impidiendo que los centros educativos ordinarios se encarguen de proporcionar medidas de apoyo y ajustes razonables"*. Esta afirmación no es cierta toda vez que los profesionales, a través de las evaluaciones y procedimientos establecidos, exploran todas las posibilidades de inclusión para la mejor educación del niño.

37. En este sentido y sobre la base del análisis que se realiza de las evaluaciones psicopedagógicas es necesario subrayar que una de las funciones principales de la orientación educativa y de la evaluación psicopedagógica es analizar, de manera razonada, los motivos por los que la propuesta de escolarización será beneficiosa para el alumno, así como orientaciones sobre las medidas curriculares y organizativas que se considera que el centro deberá adoptar para la adecuada atención del alumno y orientaciones dirigidas a la familia y, en su caso, al alumno, estimando los apoyos que son necesarios para su escolarización.

38. También es importante resaltar que no procede en absoluto cuestionar el trabajo de los profesionales formados en diferentes fases (estudios superiores, estudios técnicos, oposición, en su caso, y formación continua) y que forman parte de estos servicios sin perjuicio de seguir avanzando hacia estrategias más inclusivas.

39. Se apunta en el apartado 39 del informe que "*la identificación y valoración de las necesidades educativas del alumnado queda a la iniciativa del profesional involucrado"*, no atendiendo a la realidad dado que existen protocolos claramente definidos en cada Comunidad Autónoma.

40. Sobre este rasgo se incorpora lo indicado por la Comunidad Autónoma de Castilla y León que indica que *"el modelo y directrices para la realización de la Evaluación psicopedagógica está perfectamente estructurado y delimitado en la normativa de Castilla y León, en concreto en la Orden EDU/1603/2009, de 20 de julio por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y en el dictamen de escolarización.*

41. *Además, como consecuencia de la implantación del II Plan de Atención a la Diversidad se están elaborando protocolos de actuación relacionados con las diversas tipologías de la discapacidad que conllevan el abordaje, entre otros aspectos, de la Evaluación.*

42. *No obstante, si se produce un desacuerdo en torno a la Evaluación Psicopedagógica entre la familia y los profesionales educativos, en Castilla y León, existe la posibilidad de intervención y peritaje por parte de un Equipo Multiprofesional Externo, el CREECYL, tal y como está establecido en art. 1.4 Orden EDU/11/2016, de 12 de enero, BOCYL de 19 de enero: "La realización con carácter extraordinario de evaluaciones psicopedagógicas de peritaje externo, previa autorización de la Dirección General competente.*

43. *En las situaciones de revisión y peritaje del CREECYL está garantizada la actuación minuciosa y objetiva, así como el acatamiento de su decisión por parte de los Servicios Educativos".*

44. Asimismo, la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias señala que "*al contrario de lo que afirma el informe, los dictámenes de escolarización sirven para establecer los ajustes razonables, los recursos materiales y humanos que precisan, así como las adaptaciones curriculares y otras medidas educativas que precisan en su escolarización en los centros ordinarios. De hecho, sirven de base para calcular la dotación de personal especializado en los centros educativos. La situación que definen aquí es extraordinaria, el*

número de dictámenes cuya recomendación final es la escolarización en centros de educación especial es mínimo”.

45. En la misma línea argumental la Comunidad Autónoma de Aragón subraya que “*la evaluación psicopedagógica es un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado que trasciende de un enfoque clínico de la evaluación y profundiza en la detección de necesidades desde un enfoque holístico, ofreciendo orientaciones útiles y precisas para el ajuste de la respuesta educativa" así como que "la detección, valoración y atención de la necesidad específica de apoyo educativo se producirá a la edad más temprana posible”.*

46. También la Comunidad Autónoma de La Rioja destaca que “*actualmente está tramitando una Orden de Evaluación Psicopedagógica y se pretende con ella que aparte de identificar las necesidades del alumnado se establezcan las potencialidades para sobre ellas mejorar el desarrollo y la autonomía de éstos”.*

47. Finalmente la Comunidad Autónoma de Andalucía recalca que “*el dictamen recoge una propuesta de modalidad de escolarización, que puede ser aceptada o no por las familias, a la que se pueden presentar recursos y reclamaciones, según los procedimientos recogidos en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. Remitimos a la mencionada normativa para la revisión de los términos adecuados. Además, hay que resaltar que el sistema no se centra en el modelo del déficit, como se indica en el documento, sino en las necesidades educativas del alumnado, intentado dar respuesta a las mismas en el entorno más inclusivo posible y nunca estigmatizando como "no educable".*

48. Es necesario reseñar que también es incierto que se desconozca la opinión de los padres en el dictamen de escolarización, ya que, ellos son quienes reciben y dan la conformidad o no conformidad con el mismo en el proceso protocolizado establecido previamente en la normativa, siendo un derecho reconocido el acceso a la reclamación judicial correspondiente en la instancia que describe el procedimiento normativo.

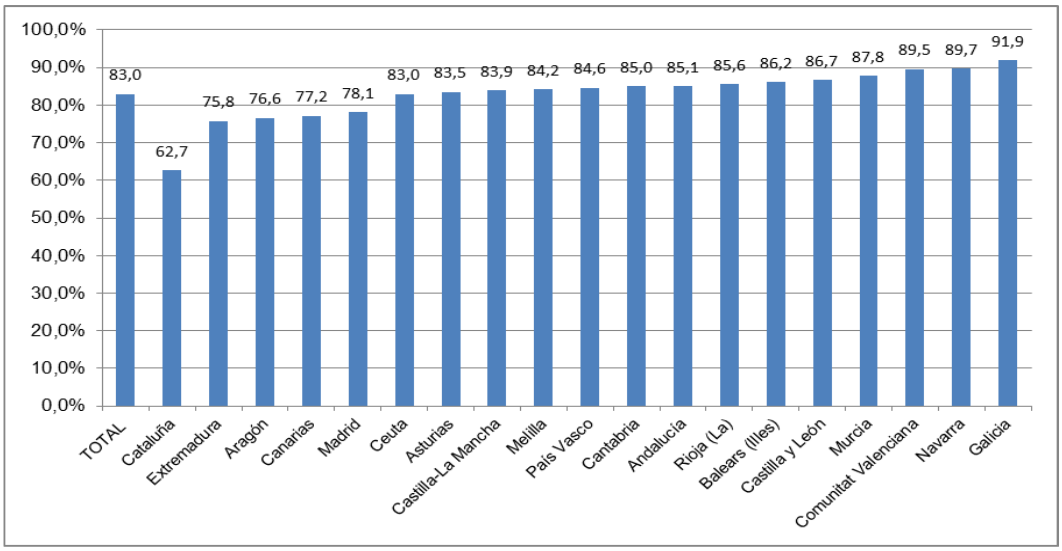
Sobre la consideración de discapacidad y las estadísticas de escolarización.

49. En relación con los apartados situados entre el 46 y el 49 se hace referencia a alumnado con hiperactividad y déficit de atención, no siendo éste considerado como del colectivo de personas con necesidades educativas especiales y la totalidad de este alumnado con esta casuística como único elemento a considerar, se encuentra en centros ordinarios.

50. El informe insinúa veladamente manipulación de datos estadísticos (apartado 47) que “*disimulan un patrón de casos en los que el sistema educativo continúa funcionando con el modelo de educación segregada*”.

51. Es necesario destacar que el Comité observó que las cifras de las estadísticas disimulan otras situaciones que no coinciden con la realidad, siendo esta afirmación realizada sin análisis rigurosos, salvo un ejemplo citado de Cataluña que no obedece a la realidad (afirma el Comité que el 88% del alumnado con discapacidad en Cataluña está en centros de educación especial, cuando en realidad el 62,7% está matriculado en centros ordinarios) y que no enfrenta la situación de acuerdo con los datos oficiales de estadísticas que atestiguan otro escenario completamente diferente al visualizado por el Comité, y que reflejan la realidad de la escolarización en España, que en absoluto “segrega”, sino que busca la respuesta más adecuada a las necesidades de los alumnos para lograr la inclusión. Las estadísticas oficiales muestran que en toda España el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad asciende a 206.493 delos que 171.303 (83,0%) están incluidos en centros ordinarios.

Gráfico 2: Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por Comunidad Autónoma. Curso 2015-2016



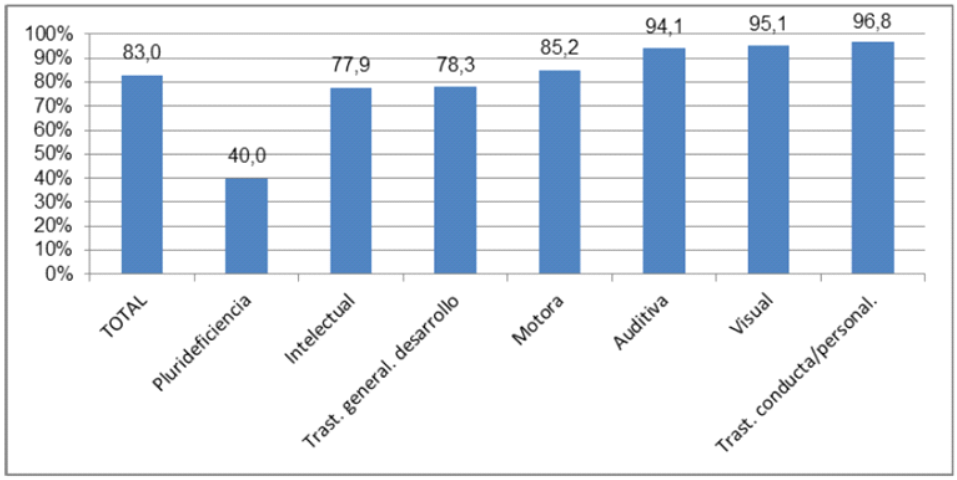
52. En el apartado 48 del informe se recoge que "l*os estudiantes con discapacidad, principalmente intelectual o psicosocial, que van a centros educativos ordinarios siguen separados de sus compañeros y compañeras, quienes perciben su presencia como una excepción. En la mayoría de los otros casos observados, cuando un estudiante con discapacidad está en la misma aula en un centro educativo ordinario, hace normalmente algo distinto al resto de los estudiantes, no necesariamente relacionado con la clase, reforzando la exclusión y denegación del derecho a una educación inclusiva y de calidad y negando a todos las oportunidades de sensibilizarse al respeto por la diferencia y la diversidad. Si bien se visitaron centros ordinarios con proyectos muy alentadores, siguen siendo puntuales o en fase experimental y, como tales, son de frágil sostenibilidad. De esta manera, el sistema de exclusión discriminatoria se perpetúa, a pesar de claros ejemplos que demuestran que la inclusión real de las personas con discapacidad puede ser una realidad"*.

53. En cuanto a seguir excluyendo de la educación a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples es conveniente volver a incidir que el 99,6% del total del alumnado en España está estudiando en centros ordinarios. Todos estos datos están extraídos de las estadísticas oficiales que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica anualmente en colaboración con las Comunidades Autónomas.

54. Las discapacidades más frecuentes en el alumnado con necesidades educativas especiales son la intelectual (32,7%), los trastornos graves de conducta, personalidad (20,7%) y los trastornos generalizados del desarrollo (18, 2%).

55. Teniendo en cuenta el tipo de discapacidad los mayores porcentajes de integración corresponden a los trastornos graves de conducta/personalidad, 96,8%, discapacidad visual, 95,1%, y discapacidad auditiva, 94,1%.

Gráfico 3: Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por tipo de discapacidad. Curso 2015-2016



56. En cuanto a las prácticas sobre educación inclusiva, cabe recordar que las mismas han sido trabajadas en España desde hace mucho tiempo. Existe en la mayoría de las comunidades educativas un trabajo sistemático para la atención e inclusión educativa del alumnado por parte de profesionales cualificados. Por lo tanto, no es admisible considerar que este trabajo realizado es puntual, experimental y de frágil sostenibilidad.

57. Desde la Comunidad Autónoma de Cataluña se apunta en esta línea que en su caso sí se ha producido una transformación profunda del sistema educativo en cuanto a la inclusión educativa. Discrepa esta Comunidad Autónoma de la afirmación del Comité relativa al hecho de que *"las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad se resuelven de manera ad hoc, y el destino del estudiante con discapacidad depende en la gran mayoría de los casos de la voluntad de sus padres, y del personal administrativo, educativo y de inspección involucrado, más no de la realización de su derecho a la educación inclusiva y de calidad"*. En Cataluña *"el Departamento publicó, a finales de 2017, el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, el cual tiene por objeto garantizar que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos dentro del ámbito de la enseñanza no universitaria sean inclusivos mediante el establecimiento de criterios que orienten la organización y la gestión de los centros; la ordenación de medidas y apoyos para la atención educativa y para la continuidad formativa de todos y cada uno de los alumnos, y la diversificación de la oferta de servicios de los centros de educación especial para convertirse, también, en centros de educación especial proveedores de servicios y recursos para los centros educativos ordinarios con la finalidad de completar la red de apoyos a la educación inclusiva*."

58. Es obvio, por lo tanto, que las dificultades de los estudiantes con discapacidad se resuelven de acuerdo con la normativa promulgada, en base a unos criterios fijados y de acuerdo con unos procedimientos definidos, y no de una manera arbitraria o que dependa, mayoritariamente, de la voluntad de la familia o del personal educativo, administrativo o de inspección involucrado.

59. Por otra parte, el apartado 49 apunta que "*la situación de las personas con discapacidad visual requiere una mención específica. Las personas que son miembros de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), una entidad social sin ánimo de lucro, reciben el apoyo que requieren de parte de la organización en centros ordinarios o en centros educativos que dependen de fondos privados. Esta entidad proporciona apoyo especializado, en la forma de profesorado de apoyo en braille, adaptación de materiales, técnicos de rehabilitación, así como asesoría a los alumnos en horarios extraescolares. El Comité observó, sin embargo, que los maestros y demás personal de los centros educativos no han recibido una formación en educación inclusiva y en derechos humanos necesaria para crear, junto con los profesionales y asesores externos, entornos de aprendizaje inclusivos. Por ejemplo, las recomendaciones de la ONCE en un caso para facilitar el*

aprendizaje del alumno no fueron incorporadas por el profesorado de un centro ordinario, además de haber sido ignoradas por el personal administrativo, quien quitó en varias ocasiones las marcas táctiles dispuestas en el escritorio y la silla del alumno para poder limpiar".

60. Entiende el Estado Español que no procede argumentar, después del excelente trabajo que la ONCE realiza en los centros educativos y la implicación de éstos en el proceso educativo de las personas ciegas, que en "un caso" las recomendaciones de la ONCE no fueron incorporadas por el profesorado de un centro ordinario.

61. En este línea cabe destacar, como ejemplo, que la administración educativa extremeña tiene suscrito un convenio con la ONCE, publicado por RESOLUCIÓN de 24 de octubre de 2016, de la Secretaría General, por la que se da publicidad al Convenio de Colaboración entre la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura y la Organización Nacional de Ciegos Españoles en materia de atención educativa a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad visual. En dicho convenio se recoge, entre otros aspectos, garantizar la formación específica de los profesionales que atienden al alumnado con discapacidad visual.

62. Las dos instituciones se comprometen a facilitar el acceso de los profesionales de los Equipos específicos a los programas de formación relativos a la ceguera y la discapacidad visual y aspectos de intervención psicopedagógica en general, ofertados por la ONCE y por la Consejería de Educación y Empleo.

63. Por tanto, en base al mismo, existe un Protocolo de intervención de los equipos específicos de atención a personas con discapacidad visual de Extremadura. Los profesionales de los Equipos específicos de atención a la discapacidad visual trabajan en coordinación con los profesionales ONCE, contando con una formación específica para atender de manera individualizada a las características de estos alumnos y alumnas, ofreciéndoles las adaptaciones y ayudas visuales que precisan, así como el asesoramiento y formación a la Comunidad Educativa.

Sobre los recursos empleados.

64. En los apartados 50 y 53 se señala que "*la tendencia general observada es que los fondos se enfocan al mantenimiento de centros y unidades especiales" y que* "*otra consecuencia de la racionalización del gasto ha sido la descentralización de recursos en centros de educación especial*". Se desconocen los datos utilizados y las Comunidades Autónomas o Administraciones en las que esto sucede, toda vez que la política existente en España es favorecer la escolarización en centros ordinarios.

65. Entre los apartados 50 y 54, se subraya que los apoyos, recursos y medios no están asignados a las personas sino a los centros educativos y que son escasos. Esta afirmación no es ajustada a la realidad. Como indica la Comunidad Autónoma de Andalucía en su informe, "*cuando un alumno tiene una necesidad, y se le asigna un recurso técnico, se asigna al alumno/a, para uso particular, no al centro. Y va con el alumno si se traslada a otro centro o cambia de etapa educativa. La Junta de Andalucía tiene un catálogo de ayudas técnicas muy extenso, con el objeto de facilitar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios".*

66. También se apunta que la educación recibida es de menor calidad sin acompañar esta afirmación de los indicadores y el procedimiento de evaluación de donde se extrae la conclusión para dar validez a la misma, siendo este análisis poco objetivo.

67. Además, es destacable que cada centro educativo realiza su plan de centro y su plan de atención a la diversidad con las diferentes denominaciones específicas de cada Comunidad Autónoma donde se incorporan y detectan las barreras existentes y las posibilidades de mejora de las mismas.

68. En cuanto a la escasez de recursos, se indica que la implementación de políticas educativas centradas en la calidad de la enseñanza ha generado la creación de distintos servicios de orientación, considerándolos instrumentos de cambio y optimización educativa.

69. En lo referente a la función tutorial del profesorado, la LOE recoge propuestas concretas para reforzarla y señala que las Administraciones educativas han de favorecer el reconocimiento de la función tutorial mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.

70. Sobre los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado, se señala que son las Administraciones educativas las que promueven los recursos necesarios para garantizar la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Así, los profesionales encargados de realizar las tareas orientadoras en los centros educativos no universitarios son los siguientes:

- Los profesores-tutores, que desarrollan su actividad en el aula, son los responsables de la orientación del grupo de alumnos a través de la acción tutorial integrada en la función docente.
- Los orientadores y orientadoras, profesionales de la Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, que coordinan la orientación educativa en el centro educativo mediante estructuras internas al centro (Departamentos o Unidades de Orientación) o externas (Equipos de sector, normalmente denominados Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica; de Atención Temprana; y Específicos). Llevan a cabo actuaciones relacionadas con el trabajo directo con el alumnado, profesorado y familias, así como asesoramiento en la elaboración de documentación del centro, medidas de prevención, etc.
- En el nivel de intervención directa en los centros, también forma parte de las estructuras de orientación mencionadas el profesorado especializado en Servicios a la Comunidad, maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, encargados de desarrollar las medidas de atención a la diversidad de los alumnos.
- En el nivel de intervención indirecta con los centros se realizan actuaciones de apoyo a las estructuras de orientación que trabajan con el alumnado, el profesorado y las familias. Las llevan a cabo en estructuras externas al centro que pueden ser, fundamentalmente, de dos tipos: centros de recursos específicos o centros de asesoramiento, con diferentes denominaciones en cada Comunidad Autónoma.

71. En los centros educativos no universitarios pueden existir profesionales encargados de realizar labores de apoyo educativo y/o sanitario. Se trata de especialistas con preparación específica para las tareas que desempeñan, tales como ayudantes técnicos sanitarios, logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, auxiliares de clínica, educadores, técnicos superiores de integración social, técnicos especialistas en educación y asistentes infantiles.

72. La planificación y oferta de los servicios del personal no docente que realiza labores de apoyo educativo y/o sanitario y el personal administrativo y de servicios es competencia de las diferentes Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

73. En los centros privados concertados y en los privados no concertados se trata de personal contratado. Las categorías de personal no docente en centros privados relacionadas con la acción educativa, administrativa y de servicios aparecen recogidas en los convenios colectivos de los centros de enseñanza privada y de los centros privados concertados, respectivamente, ambos de aplicación en todo el Estado español.

Sobre el régimen de ajustes razonables.

74. En el documento del Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad de 9 de agosto de 2016[1] sobre "Derechos de las personas con discapacidad", se indica en su punto 24 que *"el artículo 5 3) de la Convención exige a los Estados que adopten todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables para las personas con discapacidad, cuando se necesiten en un caso particular. Ello significa realizar todas las modificaciones y*

[1] https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/254/24/PDF/N1625424.pdf?OpenElement

adaptaciones necesarias y adecuadas para dar cabida a las características individuales o diferencias de una persona, a fin de asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular en el acceso a infraestructuras, programas y servicios, en igualdad de condiciones con las demás personas. Según el artículo 2 de la Convención, esa obligación se extiende a las personas que están asociadas a una persona con discapacidad (por ejemplo, acordar un horario de trabajo flexible para una persona que cuida de un niño con discapacidad) y no debe imponer una carga desproporcionada o indebida al titular de la obligación, ya sea el Estado o una entidad privada".

75. Por lo tanto y como se indica en la observación General nº 4[2] sobre el derecho a la educación inclusiva los ajustes razonables se refieren a un individuo y son complementarios al deber de accesibilidad.

76. Asimismo, en su informe publicado el 20 de diciembre de 2016[3] presentó un estudio temático sobre el acceso de las personas con discapacidad a apoyo. El estudio comprende orientaciones a los Estados sobre el modo de asegurar que se proporcionen distintas formas de apoyo y asistencia basados en los derechos humanos a las personas con discapacidad, en consulta con estas.

77. En este estudio define el apoyo como *"el acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere para realizar las actividades cotidianas y participar en la sociedad" que "comprende una amplia gama de intervenciones de carácter oficial y oficioso, como la asistencia humana o animal y los intermediarios, las ayudas para la movilidad, los dispositivos técnicos y las tecnologías de apoyo",* entre otros.

78. En el punto 33 manifiesta *"la obligación de los Estados de garantizar el acceso de las personas con discapacidad a apoyo no debe confundirse con la obligación de asegurar la accesibilidad" y en su punto 34 dice "Análogamente, el derecho a ajustes razonables es distinto, aunque complementario, de la obligación de proporcionar apoyo".*

79. En la propia Convención se definen como ajustes razonables *"las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales".*

80. Por ejemplo, en este sentido la Comunidad Autónoma de Andalucía destaca en sus comentarios que *"cuando un alumno tiene una necesidad, y se le asigna un recurso técnico, se asigna al alumno/a, para uso particular, no al centro. Y va con el alumno si se traslada a otro centro o cambia de etapa educativa. La Junta de Andalucía tiene un catálogo de ayudas técnicas muy extenso, con el objeto de facilitar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios".*

81. De la misma manera el informe presentado por la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha resalta que *"estos recursos humanos no se organizan a través de una asignación fija a los centros, tal y cómo se recoge en el informe, sino que el número de estos recursos, a partir de lo establecido con carácter general, también vendrá determinado por el número de alumnos y el tipo de necesidades que presente el alumnado".*

82. También la Comunidad Autónoma de Castilla y León manifiesta que *"cuando un alumno que presenta necesidades educativas especiales es escolarizado en un centro, se dota al centro de todos aquellos recursos, tanto humanos como materiales que vaya a precisar dicho alumno para conseguir los objetivos propuestos, sean éstos del tipo que sean. Recientemente aparece la figura del Mediador Comunicativo que apoya no solo en Lenguaje de Signos sino también en otros sistemas alternativos de comunicación, junto a ellos esto se ha venido realizando por el Maestro especialista en Audición y Lenguaje".*

---

[2] http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FGC%2F4

[3] https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/436/69/PDF/G1643669.pdf?OpenElement

83. En el caso de la Comunidad Autónoma de Cataluña se indica que "*en nuestro caso existe una red de apoyos a la educación inclusiva consolidada, y reconocida normativamente a través del Decreto 150/2017 (artículo 4). Por lo tanto, no compartimos la premisa de que "la insuficiencia de la red de apoyo obstaculiza la realización de la educación inclusiva y de calidad".*

84. Atendiendo a estas consideraciones y tal y como se menciona en este informe, las distintas Administraciones educativas y los equipos de orientación establecen las medidas de apoyo y las intensidades de los mismos y la accesibilidad, teniendo en cuenta las barreras que enfrenta el alumnado con discapacidad.

85. Así en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias *"el proceso de evaluación psicopedagógica implicará la recogida y análisis de información de forma sistemática y multidisciplinar, con el fin de asesorar a las direcciones de los centros y al profesorado para orientar la elaboración, puesta en práctica y evaluación de planes de mejora para el aprendizaje que eviten el etiquetaje, la segregación y modalidades excluyentes de escolarización. Tomará el aula como principal referente en el proceso de evaluación, por ser el contexto que permite identificar y organizar aquellos elementos tanto organizativos y de funcionamiento como curriculares que facilitan la permanencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en su proceso educativo. La finalidad de todo el proceso de evaluación psicopedagógica siempre será la de proporcionar pautas y orientaciones a los responsables de la respuesta educativa para que repercuta en beneficio del alumno o alumna."*

86. Como conclusión, es necesario subrayar que los ajustes razonables, al ser requeridos por situaciones referidas a un caso particular y por un individuo en concreto, son contemplados conforme ocurre la situación y por tanto no tienen ese carácter genérico que pueden tener los apoyos y la accesibilidad.

87. En cuanto al punto 56 del Informe de la investigación, es necesario comentar que la lengua de signos no es un apoyo sino un sistema de comunicación que utiliza parte de la comunidad sorda y que por tanto sería una medida de accesibilidad a las informaciones, los contenidos y la participación plena del alumnado fundamentalmente con discapacidad auditiva.

88. Como se indica en el mencionado punto *"por ejemplo, el lenguaje de signos solo sería propuesto a personas con discapacidad auditiva, pero no a personas con otros tipos de discapacidad tal como una discapacidad intelectual, parálisis cerebral o trastorno del espectro autístico, quienes también podrían beneficiarse de este uso",* se entiende que la lengua de signos en el sistema educativo debe procurar de manera referencial que el alumnado con discapacidad auditiva o sordo ceguera pueda incorporarse y permanecer en el sistema educativo con los modos y medios más apropiados a sus necesidades. Ampliar de manera general esta lengua a otros colectivos no parece apropiado a no ser que individualmente o de manera particular se necesitase como ajuste razonable para algún estudiante.

89. Todo esto de acuerdo con la observación general Nº 2[4] sobre Accesibilidad: A fin de fomentar la accesibilidad, la educación debe promover la lengua de señas, el Braille, la escritura alternativa y los modos, medios y formatos de comunicación y orientación aumentativos y alternativos, y ser impartida con dichos sistemas, prestando especial atención a los lenguajes adecuados y a los modos y medios de comunicación utilizados por los estudiantes ciegos, sordos y sordo ciegos.

Sobre el régimen de accesibilidad.

90. Los apartados 57, 58 y 59 relacionado**s** con la accesibilidad están recogidos en la Ley 10/2014, de 3 de diciembre, de Accesibilidad y en la normativa autonómica.

[4] http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/2&Lang=es

91. Como ejemplo, la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha indica que "*la Ley de accesibilidad 1/1994, de 24 de mayo, de accesibilidad y eliminación de barreras en Castilla-La Mancha; y los decretos que la desarrollan con sus modificaciones Decreto 158/1997, de 2 de diciembre, del Código de Accesibilidad de Castilla-La Mancha establecen que:*

- La construcción de edificios, instalaciones y establecimientos de uso público se realizarán de forma que los espacios comunitarios y todos los establecimientos públicos situados en su interior, resulten accesibles. Los centros y edificios de construcciones anteriores se adaptarán gradualmente debiendo hacerse accesibles cuando se realice una reforma integral de los mismos.
- La accesibilidad en la comunicación se concretará en la supresión de barreras en la comunicación, estableciendo los mecanismos y alternativas técnicas que hagan accesibles los sistemas de comunicación y señalización a toda la población, garantizando especialmente el derecho a la información, a la comunicación, a la cultura, a la enseñanza, a la sanidad, a los servicios sociales y al ocio".

92. Por otra parte y en relación con el tratamiento de las actividades extraescolares, desde la Comunidad Autónoma de Andalucía se apunta que "*en cuanto a las actividades extraescolares, la normativa contempla la obligatoriedad de la programación de dichas actividades teniendo en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad, así como la reducción de la ratio en las mismas".*

93. En el apartado 58 se señala que *"los entornos de los centros, cafeterías, pistas deportivas y facilidades artísticas, viajes de colegio y campamentos, así como actividades extraescolares generalmente no son accesibles y por lo tanto no son inclusivos. El Comité recibió repetidos testimonios de que niños y niñas con discapacidad reciben menos atención. Un adolescente sin discapacidad también subrayó que no había actividades extracurriculares en su clase "porque tenemos a niños con discapacidad que no las pueden hacer, entonces las eliminaron para todos". Este concepto alimenta los estereotipos y percepciones negativas de las personas con* discapacidad".

94. Sobre esta afirmación, se señala que no se puede generalizar un caso particular extendiéndolo a todo el sistema educativo.

95. Teniendo en cuenta todo lo avanzado en el ámbito de la inclusión, es necesario seguir trabajando en el campo de la accesibilidad, y no solo la accesibilidad física sino también la de los materiales y de las tecnologías utilizadas, para que no se produzca tampoco la exclusión digital para las personas con discapacidad.

Sobre la calidad de las enseñanzas.

96. El apartado 62 del informe puede llevar a confusión al plantear la Formación Profesional como una opción de segundo nivel, en cuanto a la valoración y consideración que le otorga nuestro sistema educativo; se apunta a que el alumnado que supera la ESO no continúa a Bachillerato y la Universidad, sino que se dirige a la formación profesional.

97. Por otra parte, la afirmación del acoso escolar, la hostilidad y el rechazo al que se ven sometidos los alumnos con discapacidad en los centros ordinarios indicada en el punto 65 es poco acertada hasta el punto de que para evitar esa posibilidad, la normativa que rige la convivencia escolar en todas las Comunidades Autónomas especifica como agravante de las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia en los centros, que se trate de actos contra alumnos que presenten necesidades educativas especiales, por lo que estos se encuentran así especialmente protegidos. Es más, es precisamente en los centros educativos donde menos rechazo existe, ya que, los alumnos ven con total normalidad que en las aulas estén presentes los estudiantes con necesidades educativas especiales

98. En el caso de la afirmación del punto 65 *"de esa manera padres de niños o niñas con discapacidad señalaron al comité que sus hijos eran más propensos a accidentes, y que eran víctimas de violencia y acoso escolar (bullying) en los centros ordinarios*". Se señala que no se puede hacer una afirmación genérica en este asunto dada la gravedad del mismo y si existe algún caso conocido se debe denunciar.

Sobre el marco institucional y jurídico.

99. En relación con el apartado 83 del informe, se indica que España está en el proceso de asumir todos los compromisos que contienen las siguientes disposiciones: Artículo 24 de la Convención, Observación general nº 4 del Comité sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, Observación general nº 2 del Comité sobre accesibilidad y Agenda 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible (objetivo 4, meta 4.5).

Sobre el derecho a la educación.

100. En relación con el apartado 84 del informe, la inclusión, como ya se ha mencionado, viene claramente definida en la legislación española, tanto estatal como autonómica, contemplándose como un derecho, adaptando la educación de los alumnos para que puedan desarrollar sus capacidades al máximo de sus posibilidades. De esta manera, ningún alumno es rechazado por su situación de discapacidad, ni por cualquier otra circunstancia personal o social.

101. A este respecto se señala que, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) dedica un capítulo completo a una nueva categoría, la del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, definiéndola como los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

102. La LOE define el alumnado con necesidades educativas especiales como aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

103. El 9 de diciembre de 2013, se aprobó la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). El preámbulo de esta ley establece que todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.

104. La atención educativa al alumnado con discapacidad está regida por el principio de inclusión. Por ese motivo, no se modificaron los artículos de la Ley Orgánica de Educación que, desde el principio, recogían la atención educativa de ese alumnado.

105. Además, España aprobó la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con el objeto de garantizar la necesaria adaptación del ordenamiento jurídico interno español a la Convención de Naciones Unidas y proceder a la modificación de las normas que sea necesario para hacer efectivos los derechos que la Convención recoge.

106. La modificación normativa que opera la Ley 26/2011 encuentra su fundamento en el artículo 4 de la Convención, en virtud del cual los Estados Partes se comprometen a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para asegurar el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad.

107. Para llevar a cabo un estudio integral de la normativa española con el objetivo de adaptarla a las previsiones de la Convención, se creó un grupo de trabajo interministerial ad hoc por Acuerdo de Consejo de Ministros de 10 de julio de 2009.

108. La Convención supone un cambio radical en el concepto y aplicación de los derechos de las personas con discapacidad, ya que, presenta una elaboración detallada de esos derechos

y un código de aplicación. Sus principios generales ya estaban recogidos en los enunciados de la Ley 51/2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Sin embargo, la Convención supone un cambio en el concepto de discapacidad, ya que pasa a considerarla como una cuestión de derechos humanos y no como una preocupación en materia de bienestar social, por lo que se consideró necesaria la creación del citado grupo de trabajo para analizar la legislación y realizar los ajustes técnicos convenientes para adaptarla y adecuarla a las directrices de la Convención.

109. En términos generales, la Ley 26/2011, ahonda en el modelo social de la discapacidad, cuyo precedente inmediato sería la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, pero da un decidido impulso reformador en el sentido de salvaguardar los derechos de tales personas con el objetivo de favorecer la toma de decisiones en todos los aspectos de su vida, tanto personal como colectiva, avanzar hacia la autonomía personal des institucionalizada y garantizar la no discriminación en una sociedad plenamente inclusiva. El objetivo de esta Ley es imprimir este nuevo impulso para alcanzar el objetivo de adecuación concreta de la regulación en materia de discapacidad a las directrices marcadas por la Convención e introduce modificaciones en, al menos, 19 leyes del ordenamiento jurídico español en diferentes ámbitos, entre otros, en materia de protección civil, sanidad, empleo, cooperación internacional, legislación mercantil, penal y civil.

110. En materia del derecho a la educación de las personas con discapacidad, el Grupo de trabajo llevó a cabo un profundo estudio de la normativa vigente. A la vista de dicho análisis, el grupo de trabajo constató que la redacción de Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, posteriormente modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) como se ha expuesto anteriormente, da cobertura suficiente a las obligaciones que impone la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad.

111. Sobre el derecho a la educación inclusiva el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en su capítulo IV sobre el derecho a la educación, y en el artículo 18 sobre el contenido del derecho, establece que *"las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás"*.

112. Es importante destacar que como se ha recogido en el informe, ya hay Comunidades Autónomas que han legislado en 2017 y 2018 y otras como ya se ha apuntado están trabajando en ello. Como ejemplos, la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias donde se establecen medidas para favorecer el desarrollo de una atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo, que dé respuesta a las características y necesidades de todo el alumnado y, en especial, a aquel que pueda encontrarse en situación de riesgo de abandono escolar temprano y, por ende, de exclusión social) y la Comunidad Autónoma de Cataluña (Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo que tiene por objeto garantizar que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos dentro del ámbito de la enseñanza no universitaria sean inclusivos mediante el establecimiento de criterios que orienten la organización y la gestión de los centros; la ordenación de medidas y apoyos para la atención educativa y para la continuidad formativa de todos y cada uno de los alumnos, y la diversificación de la oferta de servicios de los centros de educación especial para convertirse, también, en centros de educación especial proveedores de servicios y recursos para los centros educativos ordinarios con la finalidad de completar la red de apoyos a la educación inclusiva).

113. Por otra parte, es necesario subrayar que España se encuentra en estos momentos elaborando el Plan de Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales 2018-2020 desde un proceso participativo y colaborativo en el que están implicados Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las Comunidades Autónomas y la sociedad civil.

114. En dicho Plan se pretende concretar la definición de inclusión y qué se pretende realizar en los distintos ámbitos de actuación que contempla y pretende dar cumplida respuesta a lo expuesto en el apartado 84 del Informe.

115. Los ámbitos de actuación de este Plan son los siguientes: Actuaciones dirigidas al contexto social y familiar, a la atención educativa del alumnado, a los centros docentes, al profesorado y otros profesionales de la educación, a la formación a lo largo de la vida e inserción laboral, a la colaboración entre administraciones educativas y otras instituciones, dirigidas a colaborar activamente en las redes internacionales sobre la atención educativa de las personas con necesidades educativas especiales.

116. Asimismo, es significativo resaltar que en la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 se refleja que la Convención consagra definitivamente el paso del modelo médico asistencial al modelo de derechos humanos. Se propone, así, un cambio en la percepción social de la discapacidad de modo que se reconozca que es necesario proporcionar a todas las personas con discapacidad la oportunidad de vivir su vida del modo más autónomo y pleno posible. Esto conlleva la eliminación de las barreras existentes para la participación y el ejercicio de sus derechos y la promoción de las condiciones para su máxima independencia y el desarrollo de su plena capacidad física, mental, social y profesional.

117. Esta Estrategia se centra en la supresión de barreras, identificando ocho ámbitos primordiales de actuación: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior.

118. En relación con la evaluación psicopedagógica que se cita en asimismo en el apartado 84 del informe, hay que señalar que con el fin de preservar el interés superior del menor no parece adecuado suprimir la evaluación psicopedagógica. Dicha evaluación, como se ha mencionado en el presente informe de alegaciones, se realiza por personal cualificado y tiene por objetivo detectar y determinar cuáles son las barreras que enfrenta el alumnado y hacer propuestas sobre los apoyos y las intensidades que el alumnado requiere.

119. En contraposición a lo indicado en el apartado 84.e ciertos alumnos requieren de unidades de transición, apoyo y recursos para su plena inclusión en el centro educativo. Dichas aulas tienen el objetivo de dotar de recursos al alumnado para transitar a su incorporación al aula ordinaria.

120. Por otra parte, se indica que actualmente se está trabajando en un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación. El objetivo final es conseguir una ley educativa consensuada por todos los grupos políticos. Por la subcomisión del mencionado pacto han comparecido relevantes expertos exponiendo propuestas garantistas sobre la educación de las personas con discapacidad.

121. Respecto a garantizar a las personas con discapacidad el derecho a ser oídas y tomar en cuenta sus opiniones a través de consultas efectivas con organizaciones que las representan (84, f) se señala que ya se está desarrollando por varios mecanismos institucionales, en especial, el Foro para la inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad, que es un órgano colegiado de carácter consultivo que funciona en Pleno y en Comisiones. Está integrado por representantes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI); del Consejo Escolar del Estado; de la Conferencia Sectorial de Educación; de la Conferencia General de Política Universitaria; del Consejo de Estudiantes Universitario y de la Universidad. Está constituido como espacio facilitador de la comunicación que permite compartir información, intercambiar opiniones, debatir, canalizar propuestas, promover estudios, poner en marcha planes y efectuar el seguimiento de políticas educativas.

122. Además, el contacto con las asociaciones y federaciones de personas con discapacidad es constante, haciendo partícipes en todo momento al movimiento asociativo de las actuaciones que les conciernen.

123. Igualmente el CERMI participa en el Consejo Escolar del Estado, órgano que informa la normativa educativa.

124. En relación con el apartado 85 del informe, en la legislación educativa se establece la distribución de competencias en materia educativa, lo que no implica que esa "descentralización" provoque la desatención al alumnado con discapacidad.

125. A estos efectos, la Conferencia Sectorial de Educación, compuesta por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Consejerías con competencia en materia educativa de las Comunidades Autónomas tiene entre sus funciones elaborar planes y programas conjuntos de actuación y examinar y proponer medidas que garanticen la igualdad básica de los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación, velando así por las políticas en todo el territorio nacional y respetando la distribución de competencias. Dentro de la Conferencia existen además grupos de trabajo en los que se cuenta con la presencia tanto de expertos como de representantes de las administraciones para coordinar e impulsar las políticas de inclusión.

126. En este marco el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, impulsa una serie de acciones de trabajo conjunto con las distintas Administraciones Educativas y con la sociedad civil, buscando armonizar la intervención educativa hacia el alumnado con discapacidad (planes estratégicos, convocatorias de subvenciones, celebración de jornadas y actividades de sensibilización, convenios de colaboración, cooperación con Organismos Internacionales).

127. Asimismo, se colabora con diferentes órganos interministeriales, se participa en la Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y en la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales.

128. Igualmente, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, establecen los procedimientos y recursos precisos para la identificación y atención integral del referido alumnado y aseguran la participación de los padres o tutores en las decisiones que afectan a la escolarización y a los procesos educativos de sus hijos.

129. Se indica que todo el Estado español, distintos ministerios y Comunidades Autónomas están haciendo un esfuerzo permanente para avanzar en el logro de la calidad de vida, la educación, la autodeterminación de las personas con discapacidad.

130. Como demuestran los informes presentados en el Anexo I del II y III Informes periódicos combinados de España ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad, las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación avanzan de manera decidida para lograr la mayor atención y calidad en la atención educativa del alumnado con discapacidad.

C. Conclusión

131. La educación en España contempla entre sus principios, la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

132. Lo anteriormente señalado está desarrollado siguiendo el Modelo Social de la discapacidad. Dicho modelo se encuentra sustentado en los derechos humanos y el respeto por la dignidad de la persona.

133. Se trata pues, de hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, haciendo operativa la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, atendiendo al objetivo de desarrollo sostenible número 4 (Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos) y, más concretamente a la meta quinta de este objetivo (4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad) y a lo establecido en la declaración de la Agenda 2030.

134. Por todo lo expuesto en este informe, se señala que bajo ningún concepto se puede estar de acuerdo, como Estado, con la idea de que España vulnera gravemente y de manera sistemática y deliberada el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

135. En España, en las últimas décadas, todos los Gobiernos han apostado e impulsado una legislación que, entre sus principios rectores, recoge el de la inclusión para abordar la educación del alumnado con discapacidad.

136. En este sentido, las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus competencias, siguen el proceso de inclusión tanto en su propia normativa como en la implementación de la misma en los centros docentes. Igualmente debe destacarse el papel fundamental y el compromiso de los profesionales de la educación y de las familias que realizan su trabajo y su tarea educativa en interés del menor y ajustándose a los procedimientos establecidos.

137. Todo ello ha propiciado la mejora de la calidad de la educación, especialmente en el ámbito de la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

138. No obstante, entendiendo la inclusión como un proceso permanente, en el mismo se producen desajustes que, como en toda organización, una vez detectados, deben corregirse por el interés superior del menor.

139. Finalmente, es necesario agradecer al Comité las observaciones formuladas, siendo conscientes que permitirán avanzar hacia la plena inclusión del alumnado con discapacidad y reforzar el compromiso para asegurar una atención educativa, con equidad y calidad, a las personas con discapacidad, desde los principios de inclusión educativa, conforme con las indicaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.