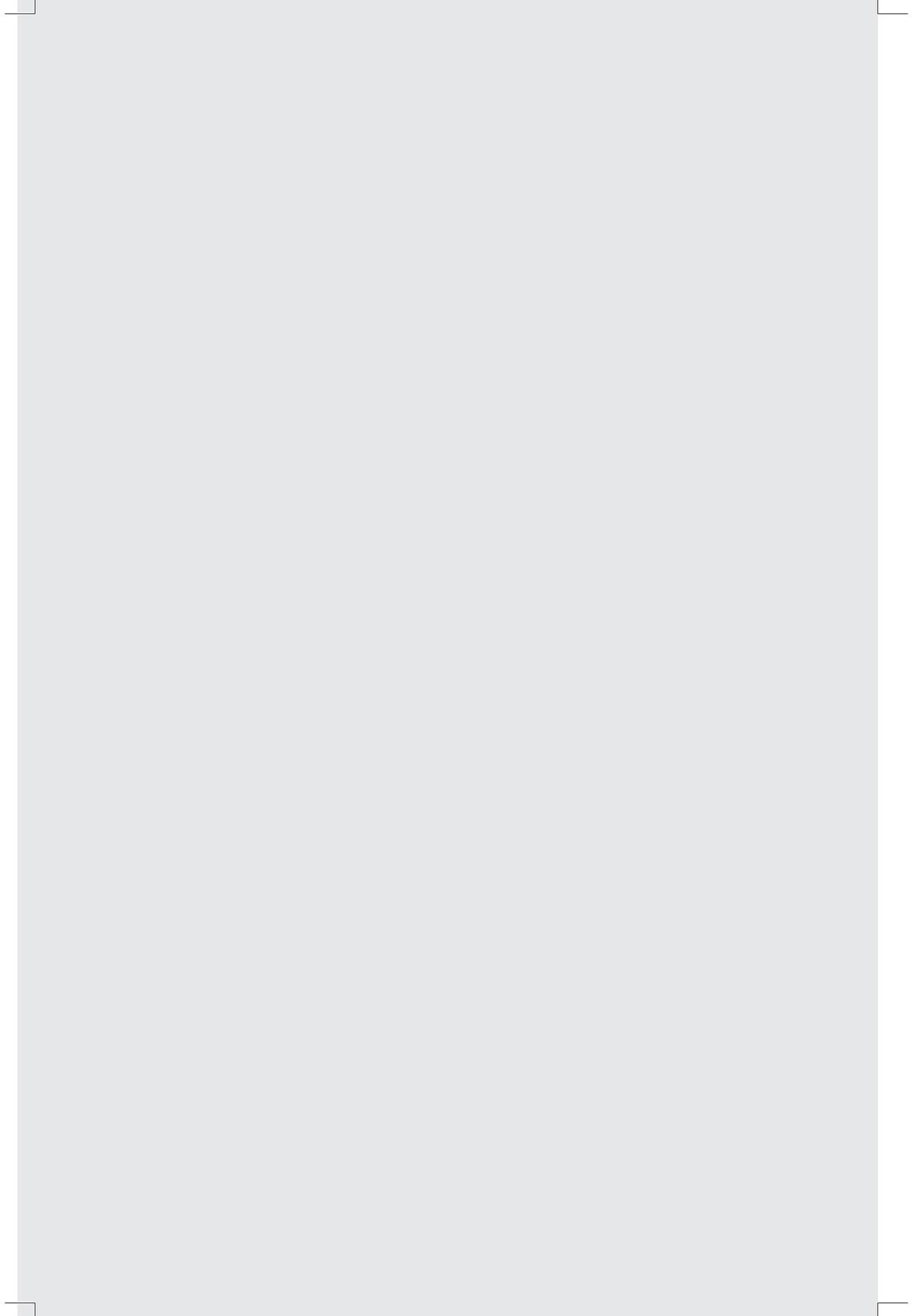


La reconfiguración del derecho a la educación de las personas con discapacidad

José Julio Fernández Rodríguez

SUMARIO

1. Introducción.
2. El modelo social en la discapacidad.
 - 2.1. Sentido y alcance.
 - 2.2. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y la normativa española.
3. La educación como pieza clave en el nuevo paradigma.
4. El viejo y el nuevo derecho a la educación: el derecho a una educación inclusiva e integradora.
 - 4.1. Titularidad.
 - 4.2. Acceso y ejercicio.
 - 4.3. Contenido.
5. Los apoyos en la enseñanza.
6. *Excursus* sobre la accesibilidad.
7. La educación como sensibilización.
8. Reformas en el derecho vigente.
9. Conclusiones.
10. Bibliografía.



I. INTRODUCCIÓN

El estudio de los temas de derechos fundamentales debe ser una constante en el mundo académico e intelectual. Solo así se podrán mantener actualizados y eficaces en el seno de la sociedad en la que se aplican. Las regulaciones de los derechos tienen que estar vivas, huyendo de disfuncionales petrificaciones, y ser porosas a las nuevas percepciones y necesidades sociales. Los elementos culturales y metajurídicos también deben jugar un papel a la hora de la conformación del contenido y alcance de tales derechos, si bien no pueden desplazar las exigencias de la técnica jurídica.

Pues bien, consideramos que la cuestión del contenido y la titularidad del derecho a la educación de las personas con discapacidad debe ser objeto de reflexión en el marco del nuevo paradigma en el que se ubican tales personas. Nuestros años en el *ombudsman* autonómico gallego nos hicieron ver con una nitidez palmaria este nuevo contexto, al tiempo que nos convencieron sobremanera de que los derechos de las personas son categorías en movimiento (tanto en la doctrina como en la jurisprudencia y en la legislación), que exigen atención constante para que no pierdan efectividad. De igual modo, evidenció que la percepción social que existe en cada tiempo incide en este sentido. El tema que ahora abordamos es un buen ejemplo de ello.

No cabe duda de que la educación de las personas con discapacidad es uno de los elementos que certificarán la calidad de nuestro estado social y, por ende, de nuestra democracia. Los avances en la búsqueda de la igualdad y en la integración de las personas con discapacidad (un 10 % de la población) han sido de relevancia en los últimos tiempos, si bien persisten situaciones que denotan que nos queda mucho trecho que recorrer.¹ Estamos en deuda con un colectivo tradicionalmente

¹ Las grandes diferencias que en esta cuestión existen entre las diversas partes del planeta se deben, sobre todo, a los disímiles niveles de educación. Naciones Unidas habla de que un 90% de

invisibilizado y discriminado, cuando en realidad es un colectivo que engrandece a la sociedad y evidencia las fortalezas de la diversidad. Este artículo pretende aportar un grano de arena en el elevado propósito de la igualdad, la inclusión y la integración de estas personas.

2. EL MODELO SOCIAL EN LA DISCAPACIDAD

2.1. *Sentido y alcance*

Es relevante, antes de entrar en otro tipo de consideraciones, detenernos, aunque sea brevemente, en lo que se ha venido en llamar el paradigma o modelo social, un nuevo marco para entender, ubicar y aplicar a las personas con discapacidad. A lo largo de la historia ha habido diversos modelos en el tratamiento de la discapacidad, producto del distinto entendimiento y consideración que había de la misma. Esquemáticamente podemos aludir a tres: el modelo de prescindencia, el modelo médico y el modelo social.²

El modelo de la prescindencia consideraba a las personas con discapacidad como innecesarias. Para llegar a esa conclusión se empleaban argumentos diversos, como que esas personas no satisfacían las necesidades de la comunidad y eran una carga para la misma, o que eran producto de un castigo divino. Las consecuencias eran el infanticidio o la marginación y la apelación a la caridad.

Por su parte, el modelo médico partía de que la discapacidad era una cuestión médica e individual, cuya causa son las limitaciones que sufren las personas con deficiencias. Por lo tanto, lo que pretendía era tratar tal deficiencia con el objetivo de rehabilitar a esas personas e incorporarlas a la sociedad. El discapacitado se consideraba un enfermo que había que normalizar. Si no era posible una adaptación suficiente había que segregarlo, lo que daba lugar, entre otras cosas, al sistema de centros especiales. Esta visión tenía relevantes consecuencias jurídicas, como la restricción de los derechos de tales personas que no superaban las desviaciones y la mengua de su capacidad de obrar. Las actitudes que se generaban eran paternalistas y de sobreprotección. Como señala Cuenca Gómez, la pervivencia del modelo médico explica que el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad haya sido «hasta épocas muy recientes más teórico que real».³ Por desgracia aún encontramos distintas manifestaciones de este modelo.

los niños y niñas con discapacidad no asiste a la escuela (<https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/discapacidad-y-educacion.html>, consulta el 15 de septiembre de 2016)

² PALACIOS (2008).

³ CUENCA GÓMEZ (2012): 32.

La superación del modelo médico se lleva a cabo por el modelo social, configurado paulatinamente por los activistas, las organizaciones de personas con discapacidad, la doctrina y los profesionales especializados desde hace más de treinta años. Este cambio ya encuentra concretizaciones en los años setenta del pasado siglo en Estados Unidos y en algunos países de Europa, y en los años ochenta en España. La cuestión problemática se traslada del individuo a la sociedad, que es la que impone las limitaciones que llevan a la exclusión y a la discriminación. Tales limitaciones no son naturales ni insalvables sino que son producto de una construcción social. La persona con discapacidad no es un enfermo sino un ciudadano más que no tiene que ser «normalizado». No hay que centrarse en la prevención de la «deficiencia», sino en la prevención de la discriminación. No se trata simplemente de rehabilitar, sino de habilitar y rehabilitar para conseguir el mayor grado de autonomía posible. Como se percibe, la terminología es este campo no es inofensiva. Desde estos presupuestos los derechos deben reinterpretarse y readaptarse para que puedan ser ejercidos efectivamente por este colectivo. De este modo, se trata de fomentar la autonomía y la independencia de las personas con discapacidad, que no tienen que adaptarse sino que la sociedad las debe incluir. Así las cosas, hay que procurar que estas personas ejerzan por sí mismas los derechos, con los apoyos necesarios, y no por medio de otras interpuestas o sustitutas. En esta línea se halla la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que entiende que para lograr la igualdad a veces se requieren medidas como la prestación de asistencia con el fin de apoyar la toma de decisiones y el ejercicio de la capacidad jurídica en igualdad de condiciones con los demás.⁴ Como puede percibirse, la configuración de la tradicional distinción entre capacidad jurídica y capacidad de obrar, y el sistema de tutela y sustitución en el ejercicio de derechos,⁵ se construyeron desde otros postulados. Tampoco el sistema de graduación de determinado porcentaje de discapacidad, para acceder o no a recursos y ayudas (por ejemplo, el 33%), responde a este mo-

⁴ Naciones Unidas (2010): 20.

⁵ Nuestra legislación civil no arbitra mecanismos de apoyo en ese terreno (CUENCA GÓMEZ, 2012, 161) sino que prevé la incapacitación que limita la capacidad de obrar basándose en rasgos que identifican al incapaz (las enfermedades o deficiencias del art. 200 del Código Civil), y no por la situación en la que se encuentra (CUENCA GÓMEZ, 2012, 192). La Convención de 2006 es un avance en este campo al dejar atrás el sistema de sustitución en la toma de decisiones y optar por un modelo de apoyos en esa toma de decisiones (art. 12 Convención de 2006). También el Texto Refundido que aprueba el Real Decreto Legislativo 1/2013 es positivo pues afirma, al referirse al respeto a la autonomía de las personas con discapacidad, que en todo caso se deberá asegurar «la prestación de apoyo para la toma de decisiones» (art. 6.2).

delo social (pues pivota en la «deficiencia», y no en las limitaciones sociales que llevan a la exclusión).

Este entendimiento de la discapacidad desde el modelo social es más acorde con la previsión constitucional española de facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (art. 9.2 Constitución), y con el principio de dignidad de la personas (art. 10.1 Constitución), además de coherencia con la igualdad formal (art. 14 Constitución). Eso sí, siempre que hagamos una interpretación adecuada para ello. Esto nos lleva a una cuestión hermenéutica de calado, que se refiere a la distinta manera de afrontar el tema de los derechos de las personas discapacitadas, entre el proceso de generalización de los mismos y el proceso de especificación. Es cierto que el primer enfoque es más acorde con el modelo social,⁶ y que la adopción sin matices del enfoque de especificación podría contribuir a la estigmatización de las personas con discapacidad al perpetuar su imagen como sujetos especiales fuera de lo normal.⁷ Sin embargo, creemos que en el marco global de la generalización de los derechos, que huya de excesos a la hora de atribuir derechos propios de determinados colectivos o sujetos por sus rasgos especiales, es recomendable mantener cierta especificación en lo que ahora nos ocupa. Sólo así se removerán efectivamente los obstáculos que presionan a las personas con discapacidad e impiden su progreso. Por ello, nuestro planteamiento con relación a su derecho a la educación parte de su generalidad pero también incluye elementos específicos que los singularizan, tal y como comentamos *infra*.

Nuestra visión de este modelo social está muy conectada con la centralidad de los derechos humanos, lo que tal vez no sucedía en las iniciales defensas de dicho modelo, que giraban casi en exclusiva en torno al contexto social que determina la discapacidad. Nosotros también creemos que los temas médicos y las peculiaridades previas tienen que ser considerados.⁸ De esta forma, el eficaz ejercicio de los derechos humanos por parte de estas personas es la verdadera guía del paradigma desde el cual hay que abordar estas cuestiones y que considera que la diferencia

⁶ CUENCA GÓMEZ (2012): 36.

⁷ ASIS ROIG (2007): 34.

⁸ De hecho, la definición de discapacidad que emplea tanto la Convención de 2006 (art. 1) y el Texto Refundido que aprueba el Real Decreto Legislativo 1/2013 (arts. 2.a y 4), integra tanto el elemento personal de las deficiencias previas como el componente social de las barreras que limitan la participación. Así, para la Convención «las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás».

entre personas es positiva. Por ello, incluimos lo que algunos han llamado ya modelo de derechos humanos en el modelo social.

También otras posiciones, como las que aluden al modelo de la diversidad, las englobamos en nuestro entendimiento del modelo social y de derechos humanos. Esta postura de la diversidad quiere ser una evolución del modelo social al subrayar que las personas con discapacidad enriquecen a la sociedad. En este caso, la terminología se inclina por la expresión personas con diversidad funcional.⁹

2.2. La Convención sobre los derechos las personas con discapacidad y la normativa española

Sin duda, el elemento jurídico definitivo para superar las periclitadas visiones del modelo médico y asentar el modelo social y de derechos humanos ha sido la aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.¹⁰ El instrumento de ratificación de España es de 23 de noviembre de 2007 (BOE de 21 de abril de 2008). El confesado propósito de dicho tratado internacional, el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, es «promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad» de los derechos de las personas con discapacidad, además de «promover el respeto de su dignidad inherente» (art. 1 Convención). Como señala Carnerero Castilla, la Convención del 2006 pone el acento, no tanto en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, «como garantizar su disfrute».¹¹ En esta línea, los estados partes se comprometen a «adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos» de estas personas, y a tomar todas las medidas para «modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas» que constituyan una discriminación contra las personas con discapacidad (art. 4.1 a y b Convención). En este tratado se prevé un procedimiento de control obligatorio, que consiste en la presentación periódica ante el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de informes sobre las medidas adoptadas para cumplir las obligaciones dimanadas de

⁹ PALACIOS y ROMAÑACH (2006).

¹⁰ La entrada en vigor de esta Convención internacional tuvo lugar el trigésimo día a partir de la fecha en que se depositó el vigésimo instrumento de ratificación o adhesión (art. 45.1 Convención), el 3 de mayo de 2008. Dicha Convención también puede ser suscrita por organizaciones internacionales, lo que permitió que fuera ratificada por la Unión Europea el 23 de diciembre de 2010.

¹¹ CARNERERO GARCÍA (2016): 44.

la Convención y sobre los progresos realizados al respecto (art. 35 Convención). Además, el Protocolo facultativo aprobado junto a la Convención establece la competencia del citado Comité para recibir y analizar comunicaciones de personas o grupos que aleguen ser víctimas de una violación de las disposiciones de la Convención, por parte de estados partes de ese protocolo (España también lo es al ratificarlo a la vez que la Convención). Igualmente, permite al Comité encargar a uno de sus miembros llevar a cabo investigaciones ante informaciones que revelen violaciones por un estado parte de los derechos de la Convención.

La normativa española anterior ya había, en cierto sentido, anticipado el nuevo modelo en leyes que desarrollaban los preceptos constitucionales 9.2, 10.1, 14 y 49,¹² aunque en realidad estas leyes eran más tributarias del modelo médico que de cualquier otro. Así podemos recordar las actualmente derogadas leyes 13/1982, de 7 de abril, sobre la integración social de los minusválidos (*sic*);¹³ y 51/2003, de 2 de diciembre, sobre igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de personas con discapacidad. También se encuentra derogada la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establecía el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

De la misma forma, tenemos que citar la conocida Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. La difícil práctica aplicativa de la misma ha priorizado lo relativo a la dependencia, a veces en detrimento de la autonomía, aunque tal vez la insatisfacción que provoca a la doctrina radica más bien en su propio planteamiento. En efecto, la dependencia «se contempla como un fenómeno que tiene su origen en las limitaciones funcionales de los individuos», sin tomar en consideración las limitaciones impuestas por la propia sociedad.¹⁴ Se trata de una ley, por lo tanto, inspirada fundamentalmente en el modelo médico, que ofrece prestaciones y servicios de índole asistencialista, alejados de la idea de vida independiente.

¹² El art. 49 de la Constitución se dedica expresamente a este colectivo, estableciendo la obligatoria existencia de políticas públicas que les favorezcan y encargando a los poderes públicos su protección para que puedan disfrutar de los derechos constitucionales. En una clara muestra de redacción periclitada proveniente del modelo médico, este precepto alude a «disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos».

¹³ La disposición adicional octava de la Ley 39/2006 establece que las referencias que en los textos normativos se efectúan a «minusválidos» y a «personas con minusvalía», se entenderán realizadas a «personas con discapacidad». Por lo tanto, desde ese momento el nombre de esa Ley 13/1982 sería el de integración social de las personas con discapacidad.

¹⁴ CUENCA GÓMEZ (2012): 109.

De todos modos, la Convención ha sido, como dijimos, el elemento determinante de avance en el predio jurídico, amplificado en nuestro caso por la cláusula interpretativa del art. 10.2 de la Constitución. Como afirma Cuenca Gómez, en virtud de lo señalado en dicho precepto constitucional, la Convención de 2006 «tiene un relevante impacto en la comprensión de los derechos fundamentales reconocidos en nuestra norma básica y en su aplicación en el contexto de las discapacidad».¹⁵ Este tratado internacional implica por sí mismo el cambio de paradigma al que aludíamos antes.¹⁶

Las nuevas leyes españolas han seguido la senda que marca dicha Convención. Así, se aprobó una ley específica de adaptación normativa a tal Convención, la Ley 26/2011, de 1 de agosto, que afectó a diecinueve leyes, relativas a sanidad, trabajo, reproducción asistida, empleo público, protección civil, contrato de seguro, propiedad horizontal, comercio electrónico, carrera militar o contratación pública. La normativa actual de referencia es 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 su inclusión social.

3. LA EDUCACIÓN COMO PIEZA CLAVE EN EL NUEVO PARADIGMA

El modelo social desde el cual debe tratarse la discapacidad persigue, como fin último, dotar de autonomía a las personas para que puedan desarrollar su personalidad. La idea de dignidad lleva a ello, pues solo así se realiza la persona.

De esta forma, la conexión con nuestras previsiones constitucionales es evidente: por un lado, el art. 10.1 de la Constitución alude al «libre desarrollo de la personalidad» como uno de los fundamentos del orden político y de la paz social; y por otro, el art. 27 de la Constitución afirma que la educación tiene por objeto el «pleno desarrollo de la personalidad». La LO 8/1985 insiste en ello en los arts. 1.1 y 2.a y 6.3.a; e igualmente la LO 2/2006 en sus arts. 1.b, 2.1.a y 16.2. En idéntico sentido, la Declaración Universal de derechos humanos (art. 26.2) y el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (art. 13.1).

En semejante línea se halla la citada Convención de 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad, entre cuyos principios se cita «la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas» (art. 3.a Convención). De igual modo, la Carta de derechos fun-

¹⁵ CUENCA GÓMEZ (2012): 22.

¹⁶ La doctrina ha insistido en la conexión de la Convención con el entendimiento de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Por ejemplo, PALACIOS y BARFFI (2007), KANTER (2007), MACKAY (2007), o de nuevo KANTER (2014).

damentales de la Unión Europea indica en su art. 26, bajo el rótulo de integración de las personas discapacitadas, que «la Unión reconoce y respeta el derecho de las personas discapacitadas a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad».

La autonomía perseguida tiene tanto un sentido negativo —referido a la no invasión del estado y de terceros—, como positivo —que reclama la intervención del estado y de la sociedad para promover precisamente el poder de elección de la persona—. ¹⁷ Y en conexión con esta autonomía encontramos el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, para cuya realización la educación semeja también imprescindible. El art. 19 de la Convención de 2006 preceptúa que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones que los demás. El Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013 regula en un apartado específico el derecho a la vida independiente, donde habla de accesibilidad y de medidas de acción positiva como las encaminadas a facilitar el estacionamiento de vehículos, la compensación por gastos de transporte o la reserva de viviendas (arts. 22 y ss.).

Así las cosas, la educación que reciban las personas con discapacidad es la que permitirá una futura vida autónoma y, por ende, su integración y el desarrollo de su personalidad. De este modo, estarán habilitados para tomar sus propias decisiones en el futuro. Ello sólo se podrá lograr si tal educación presenta suficiente calidad para conseguir esos objetivos. De ahí que afirmemos que la educación es la verdadera pieza clave del modelo social.

4. EL VIEJO Y EL NUEVO DERECHO A LA EDUCACIÓN: EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTEGRADORA

El viejo entendimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad daba lugar a que la intervención para estos alumnos respondiera a la idea de segregación, o sea, a la atención en centros de educación especial.

En cambio, la nueva visión del derecho a la educación, desde los postulados del paradigma social y de derechos humanos, desemboca en el modelo de la inclusión e integración, que exige que estas personas realicen los procesos de enseñanza-aprendizaje en centros ordinarios, con apoyos si resultan necesarios y con ajustes razonables. Como afirma la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, su marginación y exclusión de la educación no

¹⁷ CUENCA GÓMEZ (2012): 128-129.

es el resultado de su incapacidad para aprender, sino de la insuficiente formación del profesor o de la inaccesibilidad de las aulas.¹⁸ Queda así patente que desde esta nueva perspectiva las condiciones ambientales son las que actúan como barreras para el pleno ejercicio de este derecho.

Se percibe, desde un punto de vista diacrónico, una evolución desde la exclusión hasta la inclusión en el ámbito educativo, pasando por la segregación y por reformas integradoras antes de llegar a las verdaderas reformas inclusivas. De todos modos, dicha evolución no es ni mucho menos lineal.¹⁹ El cambio de percepción y la aparición de una nueva conciencia social están auspiciados por la UNESCO, que en 1990 organiza en Jomtien (Tailandia) una conferencia para promover la educación para todos. Ahí se halla el germen de la inclusión tal y como hoy la conocemos. El siguiente hito fue la conferencia de Salamanca de la UNESCO, en 1994, donde se asume generalizadamente esta orientación inclusiva. El «nuevo» derecho a la educación inclusiva se basa doctrinalmente en una perspectiva ética de derechos humanos, en una lectura en clave social de la discapacidad y en la idea de la escuela como comunidad de apoyo.²⁰ La inclusión es un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (no de determinados alumnos), aunque pone «particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar».²¹

La previsión constitucional española sobre la educación, ubicada en el art. 27, se aprueba en un momento en que empieza la evolución del viejo derecho a la educación a las nuevas percepciones del mismo, aunque es cierto que está más bien anclada en un tiempo en que se defendía en nuestro país la segregación del modelo médico. Así las cosas, si bien la literalidad de este artículo constitucional sigue siendo la misma, necesita una reconfiguración interpretativa para adaptarlo al paradigma social, que signifique inclusión e integración.

Este art. 27 de la Constitución contiene un abigarrado conjunto de cuestiones, a partir de las cuales se ha producido un desarrollo normativo y jurisprudencial que conforma una situación compleja y poliédrica.²² Estamos ante un conjunto normativo que garantiza «la formación como ciudadano en un estado social y

¹⁸ Naciones Unidas (2010): 8.

¹⁹ PARRILLA LATAS (2003): 11 y ss.

²⁰ PARRILLA LATAS (2003): 19 y ss.

²¹ ECHEITA y AINSCOW (2011): 32 y ss.

²² Los principios a los que responde el sistema educativo son el de no monopolio por el estado, el de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica, el de participación, el de responsabilidad educativa de los poderes públicos, el de autonomía universitaria y el de reparto competencial entre el Estado y las comunidades autónomas.

democrático de derecho, a través de distintas técnicas normativas que constituyen su contenido».²³

Como es sabido, el párrafo primero de dicho precepto establece que «todos tienen derecho a la educación», un enunciado que denota que estamos ante un derecho universal. La dimensión social prestacional del mismo es evidente, lo que se traduce en la obligación del estado del satisfacer las «cuatro A», esto es, hacer la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable.²⁴ Aunque sólo la enseñanza básica es obligatoria y gratuita (art. 27.4 Constitución; art. 1.1 LO 8/1985; art. 26.1 Declaración Universal de derechos humanos —instrucción elemental y fundamental como gratuita, instrucción elemental como obligatoria—; art. 13.2 Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales —educación primaria—),²⁵ el derecho a la educación no se agota en su nivel básico ya que también existe un derecho a acceder a niveles superiores de educación en función de las propias aptitudes sin que en el acceso puedan existir discriminaciones «debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno» (art. 1.2 LO 8/1985).²⁶ Al mismo tiempo se ampara el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el principio de educación permanente (art. 5 LO 2/2006).

La LO 2/2006 le dedica un apartado a los «alumnos que presentan necesidades educativas especiales»,²⁷ lo que ya da muestras de una terminología superable,²⁸ aunque contienen relevantes elementos de la educación inclusiva. Así se indica que la escolarización del alumnado con tales necesidades «se regirá por los principios de normalización e inclusión», y se parte de que la regla general es la escolarización en centros ordinarios. La escolarización en centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades «no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios» (art. 74.1). De todos modos, esta redacción es un tanto contemplativa, por lo que

²³ ALÁEZ CORRAL (2006): 92

²⁴ COTINO HUESO (2012): 163 y ss,

²⁵ La enseñanza básica comprende diez años de escolaridad, desarrollándose entre los seis y dieciséis años de edad (art. 4.2 LO 2/2006). Esta educación básica está constituida por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (art. 3.3 LO 2/2006).

²⁶ FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (2002): 77.

²⁷ Según el art. 73 de la LO 2/2006 «se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, 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».

²⁸ Volvemos a la cuestión de la terminología, que no es intrascendente: no debe haber niños y niñas «especiales» y niños y niñas «comunes» (lo que podría entenderse como «normales»).

resulta benévola con la posibilidad de mantener la educación especial. Además, para facilitar la integración social y laboral, establece que las administraciones públicas «fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas» (art. 75.1).

En cambio, la Convención de 2006 supone una apuesta muy decidida y enérgica a favor de la educación inclusiva. Además de lo que ya comentamos *supra*, dedica un artículo a educación, el 24, en el que se alude a «un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida», que desarrolle plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y autoestima y el respeto por los derechos humanos; que desarrolle al máximo la personalidad, la creatividad y las aptitudes de las personas con discapacidad; y que haga posible su participación efectiva en una sociedad libre. Al mismo tiempo obliga a los estados partes a que estas personas no queden excluidas del sistema general de educación; a que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita; a que se hagan ajustes razonables en función de sus necesidades individuales; y a que se presten los apoyos necesarios que comentamos *infra*.²⁹

El Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013 afirma que la educación inclusiva forma parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad (art. 16). El derecho a la educación es objeto de un apartado específico, en el que se recoge que las personas con discapacidad tienen derecho «a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones que los demás» (art. 18.1). Las administraciones educativas, en la línea marcada por la Convención, deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, «así como la enseñanza a lo largo de la vida», regulando apoyos y ajustes razonables (art. 18.2). La escolarización en centros de educación especial será excepcional (art. 18.3).

El derecho a la educación de las personas con discapacidad, como asevera Lema Añón, además de su valor intrínseco, también ha de ser tenido en cuenta como instrumento de integración en igualdad de oportunidades.³⁰ Ello es coherente con las notas de inclusividad y enseñanza a lo largo de toda la vida que maneja la Convención. Para analizar mejor otros aspectos de esta cuestión abrimos acto seguido tres subapartados referidos a titularidad, acceso y ejercicio, y a contenido, que son parcelas donde vemos especificidades. Con relación al objeto, entendemos que no hay peculiaridades pues el derecho a la educación inclusiva persigue

²⁹ Una tentativa de diferenciar entre apoyos y ajustes razonables puede verse en ALONSO PARRERO (2015): 383 y ss.

³⁰ LEMA AÑÓN (2010): 380.

desarrollar el potencial humano y la personalidad respetando los derechos humanos, tanto cuando ejercen el derecho personas con discapacidad como cuando lo hacen otras.³¹

4.1. *Titularidad*

Como afirma Aláez Corral, todas las personas tienen idéntica capacidad jurídica iusfundamental derivada de la dignidad de las mismas. Sin embargo, la titularidad de derechos fundamentales puede estar condicionada en algunos casos a ciertos requisitos, como el de nacionalidad.³² Aquella capacidad también le corresponde a las personas con discapacidad, si bien la tradicional configuración heredada puede desembocar en una restricción de la capacidad de obrar iusfundamental y la intervención del tercero (heteroejercicio). Ya criticamos esta construcción y abogamos por un modelo de autoejercicio con apoyos. De todos modos, en lo que ahora nos interesa, el derecho a la educación, el discapacitado en todo caso será el que ostente y ejercite el derecho pues sólo él tiene que ser el que reciba el aprendizaje.³³

Hemos visto que todas las personas tienen derecho a la educación, lo que determina que estemos ante un derecho universal.³⁴ Ello cobra suma relevancia cuando estamos hablando de personas o colectivos tradicionalmente discriminados, pues su formación educativa será esencial para superar los obstáculos que les afectan negativamente.

³¹ Sobre las diferencias entre objeto y contenido de los derechos fundamentales, puede verse el capítulo al respecto de VILLAVERDE MENÉNDEZ en VV. AA. (2004): 103 y ss.

³² VV. AA. (2004): 84 y ss. La capacidad jurídica iusfundamental se conecta con la abstracta capacidad del individuo y la titularidad se refiere a la concreta atribución de un derecho que efectúa el ordenamiento.

³³ Los apoyos que reciba para ejercitar el derecho, y que veremos *infra*, no suponen que tenga restringida su capacidad (de obrar) en el derecho a la educación sino que hay que entenderlos como reflejo de un modelo de capacidad genérica con asistencia.

³⁴ La LO 8/1985, reguladora del derecho a la educación, tras afirmar que «todos los españoles» tienen este derecho (art. 1.1), precisa que «los extranjeros residentes en España» también son titulares del mismo (art. 1.3). Por su parte, el art. 13 del Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966 reconoce «el derecho de toda persona a la educación». A su vez, la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960, en su art. 3, sostiene que «los estados partes se comprometen a: (...) conceder a los súbditos extranjeros residentes en su territorio el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a sus propios nacionales». En el ámbito del Consejo de Europa el art. 2 del Protocolo Adicional al Convenio para la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales de 1952 indica que «a nadie se le puede negar el derecho a la instrucción». Y en la Unión Europea el art. 14 de la Carta de derechos fundamentales de la Unión Europea preceptúa que «toda persona tiene derecho a la educación».

Desde el modelo social hay que defender con rotundidad que las personas con discapacidad son auténticos sujetos de derechos en igualdad de condiciones. Es importante subrayar esta idea pues el reconocimiento de derechos genéricos que efectúan múltiples constituciones y tratados (al modo del enunciado «todas las personas») ha sido insuficiente para afianzar los derechos de este colectivo y superar su histórica exclusión. Por ello la Convención de 2006 insiste en esta titularidad también por parte de las personas con discapacidad. Precisamente su propósito es promover y garantizar en igualdad el ejercicio de los derechos humanos por todas esas personas (el ya citado art. 1), que tienen derecho a acceder a los derechos.

Incluso, entendemos que existe una titularidad específica de este nuevo derecho a la educación inclusiva e integradora por parte de las personas con discapacidad, pues la cualidad del mismo y de tales personas lleva a ello.

4.2. *Acceso y ejercicio*

El acceso y ejercicio del derecho a la educación por personas con discapacidad obliga a adoptar unas medidas determinadas para hacer frente a su diversidad. La enseñanza debe tener la diversidad como principio fundamental, lo que a veces requiere adoptar «las medidas organizativas y curriculares pertinentes» (art. 4.3 LO 2/2006).

Es cierto que las medidas para atender la diversidad se pueden aplicar a todo el alumnado, es decir, no están pensadas específicamente para las personas con discapacidad. Pero para nosotros también es evidente que estas personas siempre necesitarán de tales refuerzos y medidas, más allá de los recursos de la docencia ordinaria. En este sentido, Cifuentes señala, por un lado, que los niños con problemas en su desarrollo necesitan básicamente lo mismo que los demás (referencias estables en su medio físico y social que le aporten seguridad, un ambiente rico en estímulos y posibilidades de aprendizaje, bienestar corporal y psíquico, y vínculos familiares como primeros referentes afectivos), pero además «necesitan ayudas específicas en relación con su problema o discapacidad».³⁵ Estas medidas variarán con base en el tipo de discapacidad, como veremos más abajo en el apartado v.

Para una mejor comprensión de lo que esto significa optamos por introducir dos subapartados diferentes, uno relativo al acceso (éste) y otro al contenido (el siguiente). Por lo tanto, vemos un elemento cualitativo y cuantitativo diferenciador que nos lleva a hablar de una forma de acceso y ejercicio específico, y también

³⁵ CIFUENTES (2008): 25.

de un contenido específico en la reconfiguración del derecho a la educación que estamos planteando.

El acceso y ejercicio del derecho a la educación están presididos por las ideas de accesibilidad universal y apoyos necesarios. En todo caso se tratará de «ajustes razonables», que la Convención de 2006 conceptúa como «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» (art. 2). Esto significa, por ejemplo, que sobre la escuela recae la carga de la prueba si no da cabida a un estudiante con una discapacidad, viéndose obligada a probar que responder a las necesidades de tal estudiante supondría una carga excesiva teniendo en cuenta factores como la salud, la seguridad o el costo.³⁶ Los estados partes de la Convención de 2006 están obligados a efectuar esos ajustes razonables en la educación en función de las necesidades individuales de las personas con discapacidad (el ya citado art. 24.2.c). Los ajustes razonables funcionan como límite al derecho: si resulta desproporcionado hacer las modificaciones, estas no se acometerán dando lugar, previsiblemente, a la imposibilidad de aplicar y ejercer el derecho a la educación inclusiva.

En idéntico sentido el Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013 exige a las administraciones educativas prestar atención a la diversidad de necesidades «mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables» (art. 18.2). La LO 8/1985 se refiere a «ayudas y apoyos precisos» ante las «necesidades educativas especiales» (art. 6.3.h). También la LO 6/2001 establece que las universidades deben contar con estos medios, apoyos y recursos (disposición adicional 24.3).

Estos apoyos son de índole variada, y van desde la previsión de formas alternativas para cumplir los requisitos de acceso, asistencia tutorial o asistencia tecnológica. Así, un primer grupo de recursos de apoyo harán posible este acceso y ejercicio, como la eliminación de las barreras, el lenguaje de signos, el Braille y los cuidadores o asistentes personales.³⁷ Como se ve, estas adaptaciones de acceso pueden ser espaciales, materiales y de comunicación. La Convención de 2006 impone a los estados partes a adoptar medidas para «ofrecer formas de asistencia humana

³⁶ Estos son los ejemplos que se citan en Naciones Unidas (2010): 21.

³⁷ La Convención de 2006 obliga a los estados partes a adoptar medidas para facilitar el aprendizaje del Braille, de la escritura alternativa, de medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos (art. 24.3.a), y de la lengua de señas (art. 24.3.b).

o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público» (art. 9.e).

De igual modo, la organización del espacio didáctico de determinada manera también puede considerarse en este apartado, igual que los ajustes en la evaluación del aprendizaje. Así las cosas, en los exámenes hay que permitir usar instrumentos y aparatos que posibiliten al alumno reflejar sus conocimientos y, si procede, ampliar el tiempo de la prueba. En un sentido similar, las pruebas de acceso responden a la misma idea. El art. 38.3 de la LO 2/2006 obliga a que los procedimientos de admisión a la universidad se realicen «en condiciones de accesibilidad para los alumnos y alumnas con discapacidad». También el art. 74.5 de la LO 2/2006 preceptúa que las administraciones educativas favorecerán que el alumnado «con necesidades educativas especiales puedan continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran».

La gratuidad de la enseñanza de las personas con discapacidad es otro recurso para facilitar el acceso (art. 19 Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013; disposición adicional 24.6 LO 6/2001), así como la posible ampliación del número de convocatorias en los estudios universitarios (art. 20.c Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013). En cambio, otros recursos se centran más bien en el contenido del derecho, que es a lo que nos referimos a continuación.

4.3. *Contenido*

Obviamente el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva e integradora tiene como primer contenido los propios del derecho a la educación en general. Así, resultan esenciales el acceso a las enseñanzas regladas, la permanencia en los centros de enseñanza si se cumplen determinados requisitos, la valoración objetiva del rendimiento escolar, la gratuidad en los niveles básicos y la enseñanza en la lengua propia.³⁸ Además, la educación constitucionalmente exigida tiene que orientarse a los fines previstos en el art. 27.2 CE, donde se menciona el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, además del pleno desarrollo de la personalidad ya citado *supra*. También las personas con discapacidad tienen los derechos de participación

³⁸ Díez Revorio (1998): 281 y ss. En un sentido similar Embid Irujo (1983): 653 y ss.

en el control y en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (art. 27.7 CE), un derecho diferente pero muy relacionado con la educación.

Pero además de lo dicho, el derecho a la educación de las personas con discapacidad presenta un contenido adicional y específico, imprescindible para conseguir los fines de autonomía y desarrollo de la personalidad de tales personas. Adviértase que hablamos de contenido específico, no especial, porque lo específico es una exigencia de la diversidad y lo especial podría verse como una consecuencia de la superada segregación.

De este modo, el contenido del derecho a la educación se rellena de contenidos más específicos (como, por cierto, también ocurre con otros derechos como el derecho al empleo o a la salud).³⁹ Quizá los recursos más destacados en este sentido sean las adaptaciones curriculares.⁴⁰ Tales adaptaciones deben ser no significativas, es decir, no afectarán a elementos prescriptivos del currículo (como objetivos, contenidos o criterios de evaluación), siempre que estos se consideren esenciales. Esto lleva a una cuestión adicional y, en cierto modo, previa. Nos referimos a que tales adaptaciones exigen reflexionar al profesorado sobre lo que enseña, manteniendo las competencias básicas (hay que tratar de que las personas con discapacidad aprendan lo mismo que el resto), pero diferenciando entre lo esencial y lo prescindible. De igual forma, las adaptaciones de contenido podrán cambiar la metodología de enseñanza.

También los servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación pueden considerarse un contenido específico de la educación que persigue que las personas con discapacidad logren la máxima independencia y «capacidad física, mental, social y vocacional» (art. 26.1 Convención de 2006; en la misma línea, art. 14 Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2016).

Además, de la Convención de 2006 podría derivarse un derecho específico de estas personas a la participación plena y la inclusión en sociedad, más allá de la educación que ahora comentamos, y también más allá del general derecho a la participación en la vida política y pública de todas las personas. A favor de esta participación específica se expresan el art. 9.2 de la Constitución; los arts.

³⁹ MEGRET (2008): 504.

⁴⁰ La LO 2/2006, al referirse a la educación secundaria obligatoria, contempla «programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» (art. 22.5). También se alude, en la educación primaria, en la secundaria, en el bachillerato y en la formación profesional, a medidas de flexibilización y alternativas metodológicas «en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral» (arts. 19.4, 26.6, 34.2 y 42.6).

3.c, 19, 26, 29 y 30 de la Convención de 2006; y los arts. 4, 7, 12, 13, 14, 17, 22, 23, 28, 35, 53, 54 y 62 del Texto Refundido aprobado por el Decreto Legislativo 1/2013.

Los ajustes específicos en el ámbito del contenido también tienen que ser razonables, en el sentido que vimos en el subapartado anterior. Ello determina, de nuevo, la presencia de un límite específico al derecho, que puede dar lugar a su no aplicación cuando se justifique la desproporción del esfuerzo que la administración educativa tendría que efectuar.

5. LOS APOYOS EN LA ENSEÑANZA

En los dos subapartados anteriores ya hemos visto de manera parcelada esta cuestión de los apoyos. Ahora hacemos unas reflexiones adicionales desde un punto de vista global, que conectamos con los diversos tipos de discapacidad y con las estrategias que hay que seguir con los mismos.

En un sentido general, los apoyos se refieren tanto a productos y objetos como a lo que podríamos denominar planes, programas y estrategias. Por producto de apoyo para persona con discapacidad se entiende «cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos y software) fabricado especialmente o disponible en el mercado, utilizado por o para personas con discapacidad destinado a facilitar la participación; proteger, apoyar, entrenar, medir o sustituir funciones/estructuras corporales y actividades; o prevenir deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación».⁴¹ En cambio, lo que hemos calificado como planes, programas y estrategias son de los más heterogéneo, incluyendo medidas organizativas y ajustes curriculares.⁴²

La Convención de 2006 impone a los estados partes prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad para facilitar su formación efectiva en el marco del sistema general de educación (art. 24.2.d); y facilitar las medidas de apoyo personalizadas y efectivas «en entornos que fomenten la máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión» (art. 24.2.e). Ya citamos otros preceptos que contemplan estos apoyos (art. 18.2 Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013; art. 6.3.h LO 8/1985; disposición adicional 24.3 LO 6/2001).

⁴¹ Norma UNE-EN ISO 9999 V2 Productos de apoyo para personas con discapacidad. Clasificación y terminología (2012). Un catálogo general de productos de apoyo puede verse en http://www.ceapat.es/ceapat_01/cat_apo/catalogo/index.htm

⁴² Sobre organización y diseño curricular y recursos didácticos *vid.* CASANOVA RODRÍGUEZ y CABRA DE LUNA (2009).

Así las cosas, en la enseñanza impartida a las personas con discapacidad habrá que tener en cuenta toda una variedad de apoyos y refuerzos, que buscan atender a la diversidad que ellas suponen y que evidencian un elemento prestacional esencial. Estos apoyos darán eficacia a la educación y posibilitarán que ésta dote al alumno de las habilidades para construir una futura vida autónoma con la que desarrollar su personalidad. Tales apoyos son los que permiten realmente hablar de educación inclusiva. En efecto, como afirma Cotino Hueso, «no sólo se trata de integrar a los discapacitados en las escuelas ordinarias, sino que exige el apoyo adicional».⁴³ De lo contrario, el alumno quedará aislado en el sistema ordinario. La igualdad en el reconocimiento de derechos reclama garantizar el acceso a los apoyos que estas personas puedan necesitar. Lo contrario sería una inadmisibles discriminación basada en la discapacidad. Como establece el art. 5.3 de la Convención de 2006, a fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, «los estados partes adoptarán todas las medidas pertinente para asegurar la realización de ajustes razonables».

Los apoyos se concretan en función del tipo de discapacidad. Existen diversas formas de clasificar las discapacidades, si bien no vamos a entrar en ello al no tratarse de una cuestión de naturaleza jurídica. Se habla de tres grandes grupos (personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas), a partir de los cuales se elaboran clasificaciones más detalladas. Así, a título ilustrativo, podemos aludir a discapacidad física, deficiencia auditiva, deficiencia visual, discapacidad psíquica, y deficiencias sociales severas (autismo y otros trastornos profundos del desarrollo). No se trata de compartimentos estancos, pues a la hora de establecer los ajustes necesarios habrá que ver las dificultades concretas a las que se enfrentan esas personas, que incluso varían a lo largo del tiempo y se solapan, y no actuar de manera apriorística. Por ejemplo, las dificultades de comunicación y de lenguaje, o de lectoescritura, se pueden producir en varios tipos de discapacidad.

De este modo, hay que protocolizar los distintos apoyos que reclaman la inclusión e integración de estas personas en función de su discapacidad. Estos protocolos también incorporarán recomendaciones de actuación y comunicación. Por ejemplo, para la discapacidad visual habrá que contemplar reglas de comunicación específicas para saludar a la persona ciega, conversar con ella o señalarle la situación de los objetos. En cuanto a la metodología didáctica, hay que permitir el uso de material para grabar la clase, la información visual debe ser verbalizada y las entregas de material hay que hacerla con suficiente antelación. Las ayudas

⁴³ COTINO HUESO (2012): 284.

en el desplazamiento incluyen retirar obstáculos (como paragüeros o papeleras) y ofrecer la técnica del guía. Por su parte, para la discapacidad auditiva hay que emplear medios de información alternativos que substituyan la vía de transmisión auditiva, vocalizar con claridad para favorecer la lectura labial, impartir la clase delante del alumno y no dando paseos por el aula, facilitar intérpretes de lengua de signos o recursos técnicos precisos. Y así sucesivamente con los distintos tipos de discapacidad.

Una cuestión relevante, que completa lo que estamos comentando, radica en la necesidad de que el profesorado esté debidamente capacitado para impartir una docencia a personas con estos apoyos.⁴⁴ En este orden de cosas, la Convención de 2006 exige que los estados partes empleen a maestros cualificados en lengua de señas o Braille y formen profesionales que trabaje en todos los niveles educativos (art. 24.4). En la misma línea, el Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013 se refiere a la formación continua del profesorado y de los profesionales de la educación para atender «las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad» (art. 20.d). En este ámbito, los servicios de orientación educativa apoyarán a los centros docentes en la «orientación, evaluación e intervención educativa» (art. 21.1).

Asimismo, debe tenerse en cuenta que la implementación de estos apoyos y refuerzos no se puede hacer de manera aislada o descontextualizada. Todo lo contrario. Se afirma desde la pedagogía que la colaboración es una estrategia de inclusión y una clave para avanzar en la búsqueda de respuestas a la diversidad.⁴⁵ De este modo hay que buscar ámbitos de colaboración entre profesores y alumnos, entre los propios alumnos, entre profesores, entre centros escolares, interprofesional o entre escuela y comunidad. La educación inclusiva, sostiene Parrilla Latas, «exige la creación de comunidades de convivencia para todos, donde los alumnos puedan sentirse miembros no sólo presenciales, sin valorados y con participación real en la vida social del aula».⁴⁶ La evaluación multidimensional del alumnado y de su entorno es la que determinará las necesidades presentes y los servicios y apoyos que habrá que prestar. De este modo, los profesionales del ámbito educativo tienen que tener en cuenta «los tratamientos externos a la hora de planificar los apoyos especializados en la escuela»,⁴⁷ lo que supone un paso más de la mencionada colaboración y entra dentro de la coordinación. Con esta coordinación se

⁴⁴ Naciones Unidas (2010): 38.

⁴⁵ PARRILLA LATAS (2008): 29.

⁴⁶ PARRILLA LATAS (2008): 33.

⁴⁷ CIFUENTES (2008): 26.

evitará multiplicar las intervenciones y organizar mejor los horarios evitando el mismo día intervenciones especializadas dentro y fuera de la escuela. Además, se logrará reducir el número de profesionales participantes, «colaborando los apoyos especializados con los tutores del aula en la elaboración y puesta en marcha de las adaptaciones curriculares, pero limitando las intervenciones directas a los casos verdaderamente imprescindibles y priorizando los abordajes más globales».⁴⁸ La perspectiva comunitaria que incorpora la educación inclusiva aconseja la creación de grupos de apoyo entre el profesorado, de redes de apoyo en el aula, de aprendizaje cooperativo y de tutorías entre alumnos.

6. EXCURSUS SOBRE LA ACCESIBILIDAD

En íntima conexión con el ejercicio efectivo del derecho a la educación por parte de personas con discapacidad se encuentra la cuestión de la accesibilidad. Sin estar cubierta la misma se dificulta sobremanera, o se imposibilita, el mencionado ejercicio. La cuestión de la accesibilidad es de amplísimo calado, por lo que ahora nos limitamos a efectuar simplemente alguna consideración adicional a lo ya dicho *supra*. Aunque nuestra óptica es la propia del derecho a la educación, no cabe duda de que la accesibilidad es una condición también para el disfrute de todos los derechos, incluido el de participación.

El art. 2.k del Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013 entiende que la accesibilidad universal es «la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible». Su adopción implica la estrategia de «diseño universal o diseño para todas las persona». A este respecto, el art. 2 de la Convención de 2006 entiende el «diseño para todos» como «el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado».

La relevancia de la cuestión de la accesibilidad se evidencia en la medida que es uno de los principios que rigen a la Convención de 2006 (art. 3.f). Los estados partes adoptarán las medidas pertinentes para «asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones

⁴⁸ CIFUENTES (2008): 27.

abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales» (art. 9.1). Estas medidas incluirán la eliminación de obstáculos y barreras en edificios, vías públicas y transportes, y en los servicios de información y comunicaciones.

En España, las ya derogadas leyes 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad, y 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, sirvieron para impulsar diversas políticas públicas a favor de tal accesibilidad. Incluso, la también derogada Ley 49/2007, de 26 de diciembre, estableció infracciones y sanciones en este ámbito. Realmente quedó mucho por hacer tras la vigencia de este corpus normativo.

El vigente Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, siguiendo de nuevo a la Convención de 2006, convierte a la accesibilidad universal en uno de sus objetos. En el apartado correspondiente al derecho a la vida independiente aborda un elevado número de cuestiones de accesibilidad. De este modo, sostiene con rotundidad que «los poderes públicos adoptarán las medidas pertinentes para asegurar la accesibilidad universal» (art. 22.1). Al mismo tiempo, hace distintas previsiones en accesibilidad en el ámbito de los productos y servicios de la sociedad de la información y medios de comunicación social (art. 24), de los espacios públicos urbanizados (art. 25), de edificación (art. 26), en el ámbito del transporte (art. 27), en las relaciones con las administraciones públicas (art. 28), y en el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público (art. 29).

Por su parte, la LO 2/2006 impone a las administraciones educativas «adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros», además de dotarlos «de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad» (art. 110). El objetivo es que no se genere un factor de discriminación y que se garantice una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos. También la LO 6/2001 exige que los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos los espacios virtuales, deberán ser accesibles para todas las personas (disposición adicional 24.4).

En este orden de cosas, existe una amplia normativa administrativa que incide en el tema, como la que se refiere a las exigencias para la edificación,⁴⁹ el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones,⁵⁰ el acceso a las

⁴⁹ El Real Decreto 173/2010, de 19 de febrero, modifica el Código Técnico de Edificación en materia de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad.

⁵⁰ Real Decreto 505/2007, de 20 de abril.

tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y los medios de comunicación social,⁵¹ o a los distintos modos de transporte.⁵² Carnerero Castilla, comentando las observaciones de 2011 que el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad hace al informe que presentó España ese año, considera que la preocupación por el acceso a edificios no radica en la fijación de los requisitos, que ya están previstos, sino en el «escaso cumplimiento de los mismos», sobre todo en el nivel regional y local, en el sector privado y en la adaptación de las instalaciones ya existentes.⁵³

También debemos recordar que la Oficina de Atención a la Discapacidad (OADIS), un órgano permanente del Consejo Nacional de la Discapacidad, está encargado de promover no sólo la igualdad de oportunidades y la no discriminación, sino también la accesibilidad universal de las personas con discapacidad (art. 56 Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013). Igualmente, el Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT), que depende el IMSERSO, tiene entre sus objetivos conseguir una accesibilidad universal tanto en los ámbitos de la vivienda como en los entornos y espacios, los productos, los equipamientos y los servicios.⁵⁴

Esperemos que las nuevas normas y una mayor concienciación en este sentido den un impulso decisivo al tema de la accesibilidad en España, falto, como dijimos, de implantación en la práctica. Incluso, la importancia que posee la accesibilidad, como presupuesto para el ejercicio de los demás derechos, también se refleja en las voces que afirman que configura por sí misma un nuevo derecho, distinto de los anteriormente existentes.

7. LA EDUCACIÓN COMO SENSIBILIZACIÓN

En los apartados anteriores nos centramos en el derecho a la educación ejercido por las personas con discapacidad. Ahora resulta oportuno llamar la atención de otro sentido de la educación en este campo: la educación como sensibilización hacia las personas con discapacidad y su propia visibilización. Ello debe originar un mayor compromiso por parte de la sociedad en general y la superación de antiguos estereotipos y exclusiones. Como apunta de Asís Roig, «la atención a la educación es importante porque a través de ella es posible extender la compren-

⁵¹ Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre.

⁵² Real Decreto 1544/2007, de 23 de noviembre.

⁵³ CARNERERO CASTILLA (2016): 57.

⁵⁴ Este Centro se creó mediante Orden Ministerial de 7 de abril de 1989. En 2006 pasa a formar parte de la red de centros de referencia estatal (CRE) que establece la Ley 39/2006 en su art. 16.1.

sión de la discapacidad como un ejemplo de la diversidad humano y como una situación en la que se encuentran las personas producida en muchas ocasiones por estructuras y hábitos sociales».⁵⁵

En este sentido, las políticas públicas y campañas de sensibilización deberían implementarse en todos los niveles educativos, obligatorios y no, de menores y de adultos. De esta forma podría generarse una sinergia adicional, por el potencial efector multiplicador de la educación. Además, tiene que implicar una visión horizontal y transversal en la generalidad de los contenidos que se imparten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Convención de 2006 regula la «toma de conciencia» estableciendo en su art. 8 que los estados partes adoptarán medidas para «sensibilizar a la sociedad», «luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas», y promover la toma de conciencia «respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad».

El ejemplo de esta Convención es seguido por el art. 59 del Texto Refundido aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, que preceptúa que los poderes públicos promoverán «actividades de información, campañas de toma de conciencia», en colaboración con organizaciones de las personas con discapacidad. Se trata de que la sociedad en su conjunto colabore con la inclusión de este colectivo.

Desde otro punto de vista más específico, la LO 2/2006, cuando se refiere a los objetivos de la educación primaria, alude a conocer, comprender y respetar, entre otras cosas, las diferencias entre las personas y la no discriminación de personas con discapacidad (art. 17.d). Y cuando regula el bachillerato, en sus objetivos señala «impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad» (art. 33.c).

Esta visibilización no solo provendrá de políticas públicas educativas e informativas, sino también del incremento de la participación de las personas con discapacidad, a la que nos referíamos antes.

Una ayuda importante en este proceso será la actuación de los medios de comunicación, que deben huir del morbo y del paternalismo para centrarse en la normalidad de la vida de estos ciudadanos y ciudadanas e integrar a este colectivo en todo tipo de informaciones y no sólo en las referidas en concreto a la discapacidad. La normativa reguladora de la comunicación audiovisual, con relación a las personas con discapacidad, prevé derechos y deberes de accesibilidad, la

⁵⁵ ASIS ROIG (2015): 94.

obligación de normalización y visibilización, y prohibiciones en materia de publicidad, aunque con distintas carencias y déficits.⁵⁶ Así, la Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de comunicación audiovisual, regula en su art. 8 los derechos de las personas con discapacidad, donde se entra, entre otras cosas, en el tema de la accesibilidad, en el subtítulo, en la lengua de signos, y en la imagen ajustada y normalizada que hay que ofrecer de estas personas.

Eso sí, se limita a las personas con deficiencias sensoriales (visuales y auditivas) y no hace previsiones para los discapacitados sensoriales, físicos y mentales. Además, no obliga a que los medios que indica estén disponibles de manera continuada durante toda la programación.

En suma, dar pasos en semejante sensibilización nos acercará a la necesaria actitud de compromiso que la sociedad debe manifestar con las personas con discapacidad. En este sentido, quizá los operadores jurídicos tienen un papel más relevante que jugar que otras personas pues de ellos depende la aplicación de la normativa existente y de la nueva interpretación que debería derivarse de la Convención de 2006.

8. LA NECESIDAD DE REFORMAS EN EL DERECHO VIGENTE

El modelo social y de derechos humanos que reclamamos para tratar las cuestiones relativas a las personas con discapacidad, reclama todavía distintas reformas legislativas para adecuar mejor nuestro ordenamiento al mismo. Es cierto que mucho se ha avanzado, de la mano de la Convención internacional de 2006 y del Texto Refundido español de 2013, pero aún vemos que resta trecho por recorrer. El citado art. 4.1.b de la Convención obliga a los estados partes, como España, a «tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad».

No podemos detenernos en este punto en exceso para no extender en demasía este trabajo. Apuntaremos de forma sucinta únicamente lo que estimamos de mayor relevancia o repercusión.

Es aconsejable modificar la Constitución: el art. 27 de la Constitución, por un lado, debe incorporar el concepto de educación inclusiva e integradora, y, por otro, aludir expresamente a la educación de las personas con discapacidad; el art. 49 tiene que eliminar la referencia a los «disminuidos» y superar el modelo médico o rehabilitador de la «atención especializada» compensatoria y reparadora.

⁵⁶ NARANJO ROMÁN (2015): 243 y ss.

Lege ferenda ese precepto debería aludir a la inclusión y a la autonomía, para lo que se pueden requerir apoyos y ajustes razonables.

Asimismo, debemos desterrar la terminología inadecuada que pervive en la legislación. Es el caso de «necesidades educativas especiales», que puede dar lugar a contraponer necesidades especiales y necesidades ordinarias.

También habría que replantear la distinción entre capacidad jurídica y capacidad de obrar, en la que se ha basado el ordenamiento jurídico para establecer restricciones al ejercicio de los derechos y que se construye para proteger la seguridad del tráfico jurídico. Frente a ello, es conveniente avanzar hacia un entendimiento genérico de la personalidad y capacidad que enfatice la asistencia en la toma de decisiones (y no la sustitución en la toma de decisiones propia del modelo médico, centrado en esta cuestión en los aspectos patrimoniales). El art. 12 de la Convención de 2006, que parte de la capacidad de estas personas, es una buena guía en este sentido, al exigir que los estados parte adopten «las medidas pertinentes para proporcionar acceso a las personas con discapacidad el apoyo que pueden necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica» (art. 12.3 Convención).

De igual forma, hay que aprobar una ley orgánica de derechos de estas personas. El Real Decreto Legislativo 1/2013 fue un paso adelante, pero formalmente, como exigencia del modelo social y de derechos humanos que tenemos que imponer definitivamente, estimamos que es necesario aprobar una ley orgánica. Y también, desde esta primera perspectiva general, sería conveniente reformar la normativa de dependencia para separar las medidas propias de dependencia de las actuaciones referidas a la autonomía; revisar la regulación que permite la privación del derecho de sufragio por razón de discapacidad; y acabar con la esterilización forzosa de personas con discapacidad (permitida por el art. 156 del Código Penal).

En fin, aunque ya no estemos en el ámbito de las reformas legislativas, hay que reclamar que se avance de manera definitiva en los planes de eliminación de las barreras arquitectónicas que aún permanecen.

9. CONCLUSIONES

El diseño teórico del nuevo entendimiento y formulación del derecho a la educación es esencial para perseguir de modo eficaz la autonomía de las personas con discapacidad y su participación plena y en igualdad en la sociedad.

La Convención de 2006 ayuda a un cambio hermenéutico, que ofrezca una nueva forma de ver los derechos ya existentes. Al mismo tiempo, se puede hablar de nuevos derechos derivados de ese Tratado Internacional, como el de movilidad

personal (art. 20), el derecho a la habilitación y rehabilitación (art. 26), el derecho a la vida independiente y a ser incluido en la comunidad.⁵⁷

El derecho a la educación, un derecho ya existente, debe ser reconfigurado en el ámbito de las personas con discapacidad, con base en los elementos específicos que presenta en la titularidad, el acceso, el ejercicio y el contenido. Incluso, el concepto de «ajustes razonables» da lugar a que en el tema de los límites también veamos especificidades. Se trata de reconocer y aceptar las diferencias y respetar la diversidad. En cambio, como ya dijimos, en cuanto a su objeto no hay peculiaridades.

Al mismo tiempo, cobra singular relieve la práctica desempeñada por el personal docente, que desde una correcta formación debe aplicar las previsiones teóricas previstas al alumnado; y la sensibilización del conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores, alumnado, personal administrativo, directivos...), que deben tratar desde la normalidad, y no desde la especialidad ni el paternalismo, a las personas con discapacidad.

Por lo tanto, la reconfiguración que hemos propuesto del derecho a la educación alumbra un nuevo derecho a la educación de las personas discapacitadas inclusivo e integrador, que busca dotarles de autonomía para su vida independiente. Y las reformas que hemos propuesto desde el modelo social y de derechos humanos serían un paso relevante en la sociedad democráticamente avanzada que pretendemos.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ALÁEZ Corral, B. (2006). El derecho a la educación del menor como marco delimitador de los criterios de admisión a los centros escolares sostenidos con fondos públicos. En M. de Esteban Villar, M. A. Sancho Gargallo, R. Caballero Sánchez, J. M. Rodríguez de Santiago (coords.). *Escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas* (pp. 89-108). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- ALONSO Parreño, M. J. (2015). Derecho a la educación. En F. Arenas Escribano y M. A. Cabra de Luna (coords.). *Comentarios al Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social* (pp. 367-396). Madrid: La Ley.
- ASIS Roig, R. de (2007). Derechos humanos y discapacidad. Algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. En I. Campoy Cer-

⁵⁷ CUENCA GÓMEZ (2010): 173-174.

- vera y A. Palacios (coords.). *Igualdad, no discriminación y discapacidad. Una visión integradora de las realidades española y argentina* (pp. 17-50). Madrid: Dykinson.
- ASIS Roig, R. de (2015). El encaje de la Convención Internacional de derechos de las personas con discapacidad en el texto refundido. En F. Arenas Escribano y M. A. Cabra de Luna (coords.). *Comentarios al Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social* (pp. 73-99). Madrid: La Ley.
- CARNERERO Castilla, R. (2016). La protección en España de los derechos de las personas con discapacidad: su supervisión internacional por parte de las Naciones Unidas. En A. G. López Martín y J. Chinchón Álvarez (coords.). *Nuevos retos y amenazas a la protección de los derechos humanos en la era de la globalización* (pp. 43 a 63). Valencia: Tirant lo Blanch.
- CASANOVA Rodríguez, M. A. y Cabra de Luna, M. A. (coords.) (2015). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación Once.
- CIFUENTES, M. C. (2008). La multipluralidad de intervenciones con los niños y las niñas con problemas. En VV. AA. *Educación desde la discapacidad* (23-27). Barcelona: Graó.
- COTINO Hueso, L. (2012). *El derecho a la educación como derecho fundamental*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- CUENCA Gómez, P. (2012). *Los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Un análisis a la luz de la Convención de la ONU*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- ECHEITA, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Téjuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46.
- EMBED Irujo, A. (1981). El contenido del derecho a la educación. *Revista española de derecho administrativo*, 31, 653-682.
- DÍAZ Revorio, F. J. (1998). El derecho a la educación. *Parlamento y Constitución*, 2, 267-305.
- FERNÁNDEZ Rodríguez, J. J. (2002). Educación y enseñanza en la Constitución española. *Revista Jurídica. Órgano oficial del Colegio de Abogados de la Libertad (Trujillo-Perú)*, 135, 73-99.
- KANTER, A. S. (2007). The Promise and Challenge of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, 34, 287-321.
- KANTER, A. S. (2014). *The development of disability rights under international law: from charity to human rights*. Londres: Routledge.

- LEMA Añón, C. (2010). Educación y discapacidad. En P. Cuenca Gómez (editora). *Estudios sobre el impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en el ordenamiento jurídico español* (371-411)
- MACKAY, D. (2007). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, 34 (2), 323-331.
- MÉGRET, F. (2008). The Disabilities Convention: Human Rights of Persons with Disabilities or Disability Rights? *Human Rights Quarterly*, 30, 494-516.
- NACIONES Unidas (2010). *Monitoring the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Guidance for human rights monitors*. Nueva York / Ginebra: Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Disabilities_training_17EN.pdf
- NARANJO Román, R. (2015). Derechos de las personas con discapacidad y medios de comunicación audiovisual. En M. Medina Guerrero (coord.). *La protección de los derechos constitucionales en la regulación del audiovisual*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- NÚÑEZ López, M. (2009). La Convención de la ONU sobre las personas con discapacidad y su repercusión en el ámbito educativo. Breve aproximación a sus consecuencias en el Derecho español y gallego. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 13, 467-480. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7563/AD_13_art_23.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- PALACIOS, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad de la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: AIES.
- PALACIOS, A., y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca.
- PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cinca.
- PARRILLA Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- PARRILLA Latas, A. (2008). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En VV. AA. *Educar desde la discapacidad* (29-27). Barcelona: Graó.
- SUÁREZ Riveiro, J. M. (2011). *Discapacidad y contextos de intervención*. Madrid: Sanz y Torres.

- VERDUGO, M. A. (2005). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M. A. Verdugo Alonso (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (1-xxx). Madrid: Siglo XXI.
- VV. AA. (2004). *Teoría general de los derechos fundamentales en la Constitución española de 1978*. Madrid: Tecnos.

LEGISLACIÓN

- NACIONES Unidas. Declaración Universal de derechos humanos. 10 de diciembre de 1948. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=spn>
- NACIONES Unidas. Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales. 19 de diciembre de 1966. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- NACIONES Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 13 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- UNESCO. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. 14 de diciembre de 1960. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNIÓN Europea. Carta de derechos fundamentales de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 7 de junio de 2016, C 202. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ:C:2016:202:TOC>
- ESPAÑA. Constitución. 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424, núm. 311. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- ESPAÑA. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- ESPAÑA. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400-49425. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-a-2001-24515>
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 104, pp. 17158-17207. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-a-2006-7899>
- ESPAÑA. Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personal en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*,

15 de diciembre de 2006, núm. 299, pp. 44142-44156. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-a-2006-21990>

ESPAÑA. Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de comunicación audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de abril de 2010, núm. 79, pp. 30157-30209. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-a-2010-5292>

ESPAÑA. 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. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de diciembre de 2013, pp. 95635-95673. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-a-2013-12632&tn=1&vd=&p=20150625>