



## Feminismo y discapacidad: El derecho humano a la educación inclusiva desde una perspectiva de género

*Feminism and disability: The human right to inclusive education from a gender perspective*

Isabel Caballero Pérez<sup>1, @</sup>

<sup>1</sup> Fundación CERMI Mujeres. España.

@ Autor/a de correspondencia: [coordinacion@fundacioncermimujeres.es](mailto:coordinacion@fundacioncermimujeres.es)

### Resumen

A lo largo del artículo, se hace un breve análisis de la aparición de un nuevo feminismo desde la discapacidad a partir de la década de los 90, impulsado por las mujeres con discapacidad organizadas, a partir de la crítica que el modelo de los derechos humanos de la discapacidad hace al enfoque capacitista y patriarcal aún vigente. El derecho a la educación, en este contexto, aparece como elemento clave para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de las mujeres con discapacidad, sin embargo, el sistema educativo español sigue mostrando importantes déficits que impiden calificarlo como un verdadero modelo inclusivo. A partir del Informe de la investigación sobre la situación de la educación inclusiva en España llevada a cabo por del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas se analiza este tema desde la perspectiva de género, poniendo así de manifiesto que las mujeres y niñas con discapacidad aún transitan su particular primera ola de feminismo donde la demanda de una verdadera educación inclusiva es una asignatura pendiente.

**Palabras clave:** Mujeres y niñas con discapacidad, feminismo, discapacidad, derechos humanos, capacitismo, patriarcado, educación inclusiva.

### Abstract

This article shows a brief analysis of the emergence of a new feminism since the 90s, driven by organized women with disabilities. It is based on the criticism that the human rights model of disability makes about the ableist and the patriarchal system still in force. The right to education, in this context, appears as a key element to ensure the full development, advancement and empowerment of women with disabilities, however, the Spanish educational system continues to show important deficiencies that prevent it from being considered an inclusive model. Based on the Report of the research on the situation of inclusive education in Spain, carried out by the Committee on the Rights of Persons with Disabilities of the United Nations, this issue is analysed from a gender perspective, showing that women and girls with disabilities still go through their particular first wave of feminism where the demand for a true education is a pending issue.

**Keywords:** Women and girls with disability, feminism, disability, human rights, ableism, patriarchy, inclusive education.

## INTRODUCCIÓN. FEMINISMO Y DERECHOS HUMANOS DE LA DISCAPACIDAD

Cuando en el año 1997 el Foro Europeo de la Discapacidad (EDF) lanza el primer Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa, dio el primer paso visible para que las cuestiones relativas a la promoción de la igualdad entre los géneros en el seno de la organización se convirtieran en ejes rectores del trabajo en defensa de los derechos humanos de las mujeres y hombres con discapacidad en toda Europa.

No se trataba de un conjunto de reivindicaciones surgidas espontáneamente, sino el fruto de un trabajo de reflexión y debate intensos que había involucrado a las mujeres con discapacidad activistas del Foro, quienes a la luz de Beijing y su Plan de Acción, percibían con nitidez la necesidad de trabajar cuestiones relacionadas con la discapacidad desde un enfoque de género. El documento parte además de una revisión de las recomendaciones del Seminario de personas expertas de Naciones Unidas sobre Mujeres con Discapacidad celebrado en Viena en 1990, y en aplicación de *las Normas Uniformes de la ONU sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (Asamblea General de Naciones Unidas, 1993).

En esa misma época se estaba operando un cambio fundamental de paradigma en el sector de la discapacidad, que, acostumbrado a ver cómo se abordaban sus reivindicaciones desde modelos médico-funcionales y caritativos, abogaba por entronizar un nuevo enfoque basado en los derechos humanos<sup>1</sup>. No es casual, por todo esto, que el primer texto jurídico internacional de derechos humanos del siglo XXI apareciera escasamente una década más tarde, en el año 2006 concretamente: la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, fruto de la presión ejercida precisamente por la sociedad civil organizada en torno a la discapacidad.

Tampoco es casual que el movimiento de mujeres con discapacidad cobrase especial significación en la década de los 90. Vino a sumarse a otros muchos movimientos de mujeres que, desde la llamada periferia, reivindicaban su propio espacio y exponían demandas que no siempre coincidían con las expresadas por el movimiento feminista. La crítica a las categorizaciones occidentales hegemónicas expresada por el pensamiento feminista postcolonial fue una de las claves a la hora de analizar desde la discapacidad la construcción monolítica de las identidades de esas “otras mujeres” que escapaban de un modelo de mujer único y reduccionista. Tal y como apunta Espinosa-Miñoso, (2014), se cuestionaba tanto el universalismo en la producción de la teoría, como la propia teoría clásica, ya que no resultaban útiles para interpretar la realidad y la opresión de las mujeres racializadas y cuyos orígenes son provenientes de territorios colonizados.

Cansadas de ser tomadas siempre como objetos pasivos y nunca como sujetos políticos, como ciudadanas titulares de derechos, las mujeres con discapacidad

comenzaron a poner en tela de juicio, por un lado, el trabajo que las organizaciones de referencia en materia de discapacidad venían desarrollando. Las demandas del sector de la discapacidad se realizaban siempre desde la supuesta neutralidad contenida en la expresión “personas con discapacidad”, que en última instancia contribuía a invisibilizar la evidencia de que en este sector de población había también mujeres y hombres sobre quienes el modelo de sociedad patriarcal y capacitista incidía de una manera muy particular.

El supuesto canon neutro que se empleaba no era otro que el del “hombre”. De esta manera, las reivindicaciones feministas difícilmente encajaban en la agenda política androcéntrica de la discapacidad. Las luchas por los derechos humanos de las mujeres con discapacidad discurrían tímidamente por una senda en paralelo entre el movimiento feminista y el movimiento organizado en torno a la discapacidad, como mundos separados llamados a nunca encontrarse.

Por otro lado, la escasa presencia de mujeres con discapacidad en los movimientos feministas y la falta de reflexión en torno a las cuestiones concretas que les afectaban y que no estaban incluidas en las agendas políticas de las organizaciones de mujeres de la época, hacían aún más complicado otorgar carta de naturaleza a un movimiento nuevo, visto siempre con escasa agencia y como target objeto de intervención y cuidado.

La experiencia del movimiento feminista afroamericano a partir de los años 70 en Estados Unidos fue sin duda una lección aprendida y una referencia clave para las pioneras feministas de la discapacidad que desde la periferia se movían hacia el centro incómodamente sin encontrar un lugar en el que ubicarse. Así, el grupo feminista de mujeres negras de Boston (Estados Unidos), exponía en su Declaración Colectiva del Río Cohahee (1997): “Somos un colectivo de feministas negras que se ha estado reuniendo desde 1974. Durante ese tiempo, hemos estado involucradas en el proceso de definición y clarificación de nuestra política, y al mismo tiempo realizamos trabajo político dentro de nuestro propio grupo y en coalición con otras organizaciones y movimientos progresistas. La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos activamente comprometidas en la lucha contra las opresiones basadas en la raza, el sexo, la heterosexualidad y la clase y consideramos como nuestra tarea particular desarrollar un análisis y una práctica basados en que los principales sistemas de opresión se entrelazan. La síntesis de estas opresiones crea las condiciones de nuestras vidas. Como mujeres negras vemos el feminismo negro como el movimiento político lógico para combatir las opresiones múltiples y simultáneas que enfrentan todas las mujeres de color”.

Esta Declaración se ajusta a la perfección al proceso y posicionamiento que se adoptó a partir de la década de los 90 en algunas organizaciones de mujeres con discapacidad de base del movimiento de la discapacidad en España, así como en otros países de nuestro entorno. De hecho, el primer Manifiesto de mujeres con discapacidad de Europa de 1997 señalaba en su introducción que: “El de discriminación múltiple, basada en el género y la discapacidad, es un concepto complejo. La opresión simultánea múltiple es otra expresión válida para describir aquello con lo que se deben

1 Se pueden distinguir diversos modelos de tratamiento dispensado a las personas con discapacidad a lo largo de la historia: el modelo de prescindencia (que incluye el sub-modelo eugenésico y el de la marginación), el modelo médico-rehabilitador y el modelo social (de derechos humanos). Ver más en Palacios (2008).

enfrentar las mujeres y niñas con discapacidad en situaciones muy variadas, aunque dicha discriminación también pueda llegar a convertirse en algo positivo. Las mujeres con discapacidad pueden verse discriminadas respecto a los hombres y mujeres sin discapacidad, y también respecto a los hombres con discapacidad. La lucha por conseguir la igualdad de oportunidades debe, por consiguiente, desarrollarse de manera simultánea en diferentes frentes y en distintos lugares. Podemos encontrar ejemplos de discriminación múltiple ejercida contra mujeres con discapacidad en razón de su edad, origen étnico, orientación sexual o contexto socioeconómico”.

Ambos movimientos se insertarán a finales de la década de los 80 en la denominada ‘teoría de la interseccionalidad’. Así, en 1989, Kimberlé Crenshaw (1989) introdujo este nuevo término para explicar cómo las mujeres afro-americanas habían sido excluidas de las políticas feministas y antirracistas, ya que ni unas ni otras han tenido en cuenta la intersección entre raza y género. Por su parte, el Comité de la CDPD de Naciones Unidas en la Observación general núm. 3 (2016) sobre mujeres y niñas con discapacidad, acuña el concepto de discriminación interseccional, al reconocer que las personas no sufren discriminación como miembros de un grupo homogéneo, sino como individuos con identidades, condiciones y circunstancias vitales multidimensionales. Así, reconoce las vivencias y experiencias de agravamiento de la situación de desventaja de las personas a causa de formas de discriminación múltiples e interseccionales, que requieren la adopción de medidas específicas con respecto a la recopilación de datos desglosados, la consulta, la formulación de políticas, la ejecutabilidad de las políticas de no discriminación y la provisión de recursos eficaces. La noción de interseccionalidad se refiere a los procesos – complejos, irreducibles, variados y variables– que en cada contexto derivan de la interacción de factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos. Se da a luz, así, a muchas de las cuitas planteadas en esos años, para abonar una profunda toma de conciencia identitaria basada en la diversidad. Esta toma de conciencia feminista nacida en el seno de la sociedad civil organizada de la discapacidad llegó a impregnar, no sin resistencias, a las organizaciones sociales representativas de la discapacidad hasta llegar a influir decisivamente en las negociaciones que culminaron con la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas de 2006 (en vigor en nuestro país desde 2008).

Así, las mujeres con discapacidad organizadas consiguieron que esta Convención reconociera en su Preámbulo “la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad” y recogió en el artículo 6 que los Estados parte “reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”.

Otra de las obligaciones contenidas en este mismo artículo se centra en la “obligación de adoptar las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y

potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la Convención”. Además, el artículo 8 aboga por eliminar los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida.

La Convención contiene otras alusiones a la toma en consideración del género en el artículo 16 sobre la protección contra la explotación, la violencia y el abuso<sup>2</sup>; el artículo 25 sobre salud<sup>3</sup> y el artículo 28 sobre nivel de vida adecuado y protección social.<sup>4</sup>

## SITUACIÓN GENERAL DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD EN ESPAÑA

Según datos de la *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD)* elaborada por el Instituto Nacional de Estadística en el año 2008, en España viven 3.8 millones de personas con discapacidad, de las que el 60% son mujeres. Es decir, estamos hablando de casi dos millones y medio de mujeres con discapacidad en el conjunto del estado.

Para conocer la realidad en la que se encuentran las mujeres con discapacidad en nuestro país el Informe Olivenza, editado cada año por el Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED)<sup>5</sup>, presenta un interesante análisis estadístico acerca de la situación general de las personas con discapacidad. En 2017, la explotación por sexo de dichos datos nos ofrece la siguiente foto fija:

- El 15,7% de las mujeres con discapacidad se encuentra en situación de pobreza extrema. El riesgo de pobreza afecta al 32,7% de las mujeres con discapacidad, 5 puntos más que la población sin discapacidad.

- El 2,7% de las mujeres con discapacidad es analfabeta mientras que el porcentaje de varones con discapacidad analfabeto es del 2,9% y el porcentaje de la población sin discapacidad es de 0,4%. En este punto hay que aclarar que no se computa el denominado analfabetismo funcional, es decir, puede ocurrir que una mujer conozca el alfabeto y pueda interpretar formalmente un texto escrito o reproducirlo, pero sin que pueda llegar a comprender en mensaje profundo ni pueda utilizar realmente su capacidad de lectura y escritura en las situaciones habituales de la vida.

- Un 19,3% de mujeres con discapacidad cuenta con

2 Artículo 16 sobre Protección contra la explotación, la violencia y el abuso. (CDPD). 1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género.

3 Artículo 25. Salud. (CDPD). Los Estados Partes reconocen que las personas con discapacidad tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud sin discriminación por motivos de discapacidad. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad a servicios de salud que tengan en cuenta las cuestiones de género, incluida la rehabilitación relacionada con la salud.

4 Artículo 28. Nivel de vida adecuado y protección social (CDPD): 2.b) Asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en particular las mujeres y niñas y las personas mayores con discapacidad, a programas de protección social y estrategias de reducción de la pobreza.

5 Observatorio Estatal de la Discapacidad. Informe Olivenza 2017 sobre la situación general de la discapacidad en España.

estudios superiores mientras que este porcentaje es de 33,9% en la población sin discapacidad.

- Las mujeres con discapacidad presentan en todas las variables relacionadas con el empleo las peores cifras (actividad, empleo, desempleo) no sólo respecto a los hombres con discapacidad, sino también respecto a las personas sin discapacidad en edad laboral.

- En 2016, la tasa de actividad de las mujeres se situaba en 35,2%, casi 43 puntos menos que la población sin discapacidad. La tasa de paro de las mujeres con discapacidad es de 29,3% casi 10 puntos superior a la de la población sin discapacidad.

- El salario medio de las mujeres con discapacidad es casi 6.000 euros anuales inferior a la población sin discapacidad.

Además, el Informe sobre violencia de género hacia las mujeres con discapacidad a partir de la Macroencuesta (Peláez y Villarino, 2015) publicado recientemente por la Fundación CERMI Mujeres señala que en todos los tipos de violencia (física, psicológica –ya sea emocional o de control- y económica) las mujeres con discapacidad tienen un riesgo 10 puntos porcentuales más alto de ser víctimas que las mujeres sin discapacidad. Se estima que aproximadamente el 10% del total de mujeres que cada año son asesinadas por sus parejas o exparejas en España tiene una discapacidad.

La específica situación de exclusión que siguen soportando las mujeres con discapacidad, incluso en aquellos países cuyos estándares de cumplimiento de los derechos humanos pueden considerarse altos, sigue siendo una cuestión de preocupación sobre la que ha tenido oportunidad de pronunciarse en repetidas ocasiones el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (instancia internacional formada por personas expertas en la materia y que tiene como misión supervisar el grado de cumplimiento de la Convención por parte de los Estados que la han ratificado).

Así, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce en la Observación general núm. 3 (2016) que se dispone de pruebas sólidas que demuestran que las mujeres y las niñas con discapacidad afrontan obstáculos en la mayor parte de los ámbitos de la vida. Esos obstáculos generan situaciones en las que existen formas múltiples e interseccionales de discriminación contra las mujeres y las niñas con discapacidad, en particular en relación con la igualdad de acceso a la educación, las oportunidades económicas, la interacción social y la justicia; la capacidad de participar en la política y ejercer control sobre sus propias vidas en diversos contextos, por ejemplo, respecto de la atención de la salud, incluidos los servicios de salud sexual y reproductiva, y de dónde y con quién desean vivir; así como el igual reconocimiento como persona ante la ley, tal y como enfatiza también la Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial en su Resumen del Informe mundial sobre la discapacidad (2011).

Hasta la fecha, el Comité ha puesto en evidencia en todas sus recomendaciones realizadas a los Estados partes la situación de exclusión sistemática que sufren las mujeres y niñas con discapacidad independientemente de cual sea el contexto político, social o cultural.

En este sentido, en relación al estado español, en el año 2011 el Comité de la CDPD mostró su preocupación

por el hecho de que los programas y políticas públicos sobre la prevención de la violencia de género no tuvieran suficientemente en cuenta la situación de las mujeres con discapacidad. Asimismo, mostró su inquietud por que las políticas en materia de empleo no incluían una amplia perspectiva de género y que el desempleo, la inactividad y los ritmos de formación fuesen mucho peores en el caso de las mujeres con discapacidad que en el de los hombres con discapacidad.

Por todo ello recomendó que el Estado garantizara que se tuviera más en cuenta a las mujeres con discapacidad en los programas y políticas públicas sobre la prevención de la violencia de género, particularmente para asegurar el acceso de las mujeres con discapacidad a un sistema de respuesta eficaz e integrado. Además, debía tener en cuenta las cuestiones relacionadas con el género en las políticas de empleo, e incluir particularmente medidas específicas para las mujeres con discapacidad. Asimismo, otra recomendación se centró en la necesidad de elaborar y desarrollar estrategias, políticas y programas, especialmente en los sectores de la educación, el empleo, la salud y la seguridad social, para promover la autonomía y la plena participación de las mujeres y de las niñas con discapacidad en la sociedad, así como para combatir la violencia contra ellas.

#### **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO, ADELANTO Y POTENCIACIÓN DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD**

La pensadora veneciana Cristina de Pizan sostenía ya en 1405 en su obra *La ciudad de las Damas* que *“las mujeres saben menos sin duda porque no tienen, como los hombres, la experiencia de tantas cosas distintas, sino que se limitan a los cuidados del hogar, se quedan en casa, mientras que no hay nada tan instructivo para un ser dotado de razón como ejercitarse y experimentar con cosas variadas”* (Pizan, 2000: 119).

En su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* de 1792, su autora, Mary Wollstonecraft, consideraba que la piedra angular para construir la emancipación de las mujeres era el acceso a la educación, plataforma fundamental a partir de la cual las mujeres podían alcanzar la plena autonomía económica, y por ende, su independencia de los hombres.

Por su parte, la pensadora española Rosario de Acuña, mujer con discapacidad, afirmaba que las desigualdades entre mujeres y hombres provenían de la diferente educación que se daba a unas y a otros y advertía que *“la educación infame que recibían las mujeres generaba una debilidad impuesta desde la misma cuna”* (Acuña, 2007).

Como puede apreciarse, en distintas épocas, la garantía feminista de sociedad plenamente igualitaria para mujeres y hombres ha pasado por reconocer que la educación es una herramienta privilegiada que debe garantizarse a todas las personas sin excepción. Hay que recordar que en España, tal y como subrayan Sánchez y Hernández, (2012), fue con Ley de Instrucción Pública aprobada en 1857 (conocida como Ley Moyano) cuando la escolarización de las niñas en la enseñanza primaria adquirió un carácter obligatorio.

En relación al derecho a la educación de las mujeres y niñas con discapacidad, el 2º Manifiesto de los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad de la Unión Europea.

Una herramienta para activistas y responsables políticos de 2011 indica que *“la educación constituye uno de los factores más determinantes en la lucha contra la desigualdad, la exclusión social y la pobreza. Las niñas y mujeres con discapacidad sufren elevadas tasas de analfabetismo, así como de fracaso, absentismo y abandono escolares, lo que conlleva importantes consecuencias en términos de cohesión, participación y comportamiento sociales... La educación constituye uno de los factores más determinantes en la lucha contra la desigualdad, la exclusión social y la pobreza”*.

Si bien hay textos jurídicos internacionales que aluden directamente al derecho a la educación como un derecho humano, no es hasta 2006, con la CDPD, cuando comienza a hablarse de educación inclusiva desde la perspectiva de la discapacidad.<sup>6</sup> Así, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva como el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, prestando especial atención a los grupos en situación de vulnerabilidad.

La educación inclusiva supone un sistema flexible que parte de la idea de que todas las niñas y niños son diversos, de que todas las niñas y niños pueden aprender, que existen distintas capacidades, grupos étnicos, estaturas, edades, orígenes, géneros y que el sistema debe cambiar para adaptarse a cada niña y niño.

La educación es además un eje clave en el conjunto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Objetivo 4) de la Agenda 2030 aprobada en septiembre de 2015 por Naciones Unidas con la finalidad de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas y todos. Concretamente el Objetivo 4 persigue *“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas”*. Asimismo, interesa especialmente la meta 4.5 centrada en eliminar las disparidades de género y garantizar un acceso más equitativo a todos los niveles educativos y de capacitación profesional para los grupos en especial situación de vulnerabilidad de la población, incluidas las personas con discapacidad.

Para dirigir y coordinar la agenda de Educación 2030 entre sus asociados el Foro Mundial sobre Educación designó, en 2015, a la UNESCO en la Declaración de Incheon. El punto 8 de esta Declaración reconoce la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todas y todos, por lo que se comprometen a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje que tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estas cuestiones en la formación de docentes, en los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

Además, se alude a que ninguna meta educativa

debería considerarse lograda a menos que se haya alcanzado para todas y todos. Por lo tanto, se deberán realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar esfuerzos en las personas más desfavorecidas, especialmente aquellas con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.

El artículo 10.1 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979 enfatiza que *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación (...)”*

Por su parte, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que *“los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte deberán asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”*.

Además, se deberá asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, haciendo efectivos los ajustes necesarios en cada caso y facilitando las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Sobre esta cuestión el Comité de la CDPD también ha expresado en la Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva su preocupación por los muchos millones de personas con discapacidad que se ven privadas del derecho a la educación y de las que solo disponen de ella en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros y compañeras y donde reciben una educación de una calidad inferior.

En relación a la dimensión de género en la educación inclusiva, el Comité ha señalado en dicha Observación general que los Estados parte deben identificar y eliminar las barreras que inhiben a las mujeres y niñas con discapacidad a acceder en igualdad a la educación inclusiva, tomando en consideración cuestiones relacionadas con la violencia de género y la falta de valor que se atribuye a la educación de las mujeres y las niñas, e introducir medidas concretas para que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por el género y/o la discriminación por motivos de discapacidad, los estigmas o los prejuicios.

Asimismo, el Comité insta a que se eliminen los estereotipos perjudiciales de género y/o discapacidad en los libros de texto y los planes de estudio. La educación desempeña un papel fundamental en la lucha contra las nociones tradicionales de género que perpetúan los marcos de la sociedad patriarcal y paternalista.

La Observación general núm. 3 (2016), sobre las mujeres y las niñas con discapacidad del Comité sobre la CDPD establece respecto al artículo 24 que los estereotipos nocivos de género y discapacidad se combinan para fomentar actitudes, políticas y prácticas discriminatorias, por ejemplo: dar mayor valor a la educación de los niños en detrimento de las niñas, utilizar material educativo que perpetúa estereotipos nocivos de género y discapacidad, alentar el matrimonio infantil de las niñas con discapacidad, realizar

<sup>6</sup> El derecho a la educación aparece recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en el art. 10 Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), art. 28 Convención de los derechos del (a) Niño (a) (1989), art. 24 de la CDPD (2006). También hay que señalar que sobre este derecho en el ámbito de las personas con discapacidad se ha elaborado recientemente la Observación General núm. 4 (2016) sobre el Derecho a la Educación Inclusiva (ComDPCD).

actividades familiares basadas en el género, asignar funciones de cuidadores a las mujeres y las niñas, y no proporcionar instalaciones de saneamiento accesibles en las escuelas para asegurar la gestión de la higiene menstrual. A su vez, esto redundaría en tasas más elevadas de analfabetismo, fracaso escolar, tasas irregulares de asistencia diaria, absentismo y en el abandono total de los estudios.

Como puede observarse el edificio legal internacional en materia de derechos humanos que hace referencia al derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, es extenso y sólido y además se halla permeado por el enfoque de género. Estos mandatos internacionales que vinculan a España como estado parte tanto de la CDPD como de la CEDAW y de la Convención sobre los derechos del (a) niño(a) han tenido un nivel de cumplimiento muy desigual que ha sido objeto de una reciente investigación por parte del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.

### **LAS MUJERES Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD ANTE EL MODELO EDUCATIVO ESPAÑOL: ¿UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA TODAS Y TODOS?**

A raíz de las informaciones recibidas en 2014 por parte de la Asociación SOLCOM para la solidaridad comunitaria de las personas con diversidad funcional y la inclusión social, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas encendió las alarmas sobre la vulneración de la educación inclusiva en España. SOLCOM alegaba violaciones graves y sistemáticas del artículo 24 de la Convención y solicitaba al Comité llevar a cabo una investigación sobre el tema. En enero de 2015, el grupo de trabajo sobre comunicaciones e investigaciones del Comité consideró que la información recibida era fiable e indicativa de posibles violaciones graves o sistemáticas del derecho a la educación y decidió registrar la solicitud. De conformidad con el artículo 6, párr. 1, del Protocolo Facultativo y el artículo 83, párr. 1, de su reglamento, el pleno del Comité en su 14º período de sesiones (17 de agosto a 4 de septiembre de 2015), decidió transmitir la información recibida al Estado parte e invitarlo a cooperar en el examen de la misma y, con tal fin, a presentar sus observaciones antes del 1 de noviembre de 2015.

El Ejecutivo Español presentó sus observaciones el 13 de noviembre de 2015 y, tras periodo de examen e investigación por parte del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, España recibía hace tan solo unos meses –mayo de 2018– el demoledor *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. Este informe ofrece los resultados de una investigación acerca de presuntas violaciones graves y sistemáticas del artículo 24 (derecho a la educación) de la Convención por el Estado parte, concretamente la alegada exclusión estructural y segregación de las personas con discapacidad del sistema educativo general por motivos de discapacidad, desde 2011 (fecha del examen del informe inicial del Estado parte) hasta la fecha de la adopción de este informe datado el 4 de junio de 2017.

### **Marco legal del derecho a la educación en España**

El artículo 96.1 de la Constitución Española establece que los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente, forman parte del ordenamiento interno. En la misma línea, el artículo 10.2 señala que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de acuerdo a los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España. En este marco interpretativo se encuentra incluida la CDPD.

Además, el artículo 14 de la Constitución recoge que *“los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”* (la Carta Magna española no hace alusión expresa a la discapacidad, lo que no es óbice para que sea tomada en consideración de manera tácita). Por otro lado, el derecho a la educación aparece recogido en el art. 27.

La Constitución reconoce en su art. 49 que *“los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”*.

En materia legislativa, en 2011 se dictó la Ley 26/2011 de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La normativa en materia de discapacidad fue compilada en 2013 en 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.

Hay que tener presente que en España existe un modelo descentralizado de competencias en las que las relativas a la educación se hallan transferidas a las comunidades autónomas (por lo que coexisten leyes de ámbito estatal y leyes autonómicas), aunque se reserva al Estado la competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

En el ámbito estatal se encuentra vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que establece la legislación básica en materia educativa.

### **Hallazgos de la investigación del Comité de la CDPD**

En grandes líneas la investigación ha revelado que, aun cuando las estadísticas ponen de manifiesto que existe en España un alto nivel de inclusión educativa de personas con discapacidad, sigue vigente un patrón estructural de exclusión y segregación educativa basado en el modelo médico de la discapacidad y que afecta de manera especial a las personas con discapacidad intelectual y psicosocial, así como al alumnado con discapacidad múltiple.

Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia de 2008 (EDAD-2008), en España de 0 a 5 años hay un total de 60.400 niños y niñas con discapacidad, de los que 36.400 son niños y 24.000 niñas; de 6 a 15 años el total asciende a 78.300 niños y niñas con algún tipo de discapacidad, de los que 50.600 son niños y 27.000 niñas, del tramo de edad comprendido entre los 16 a los 18 años la Encuesta no ofrece datos. El Comité recibió información escrita del Estado parte según la cual el 99,6% del total del alumnado a nivel estatal estaría estudiando en centros ordinarios con el 0,4% restante “en centros específicos con el objetivo final de que puedan ser incorporados a centros ordinarios”.

Consecuentemente, el modelo de derechos humanos sigue sin estar reconocido en el sistema educativo español. La educación inclusiva es considerada, si acaso, un principio o un método pedagógico, pero no un derecho. El sistema además facilita que el alumnado con discapacidad acabe desarrollando un itinerario formativo paralelo al general, segregado y de menor calidad, a través de centros de educación especial o de aulas especiales dentro de los centros ordinarios. Este modelo invisibiliza al alumnado con discapacidad limitando o imposibilitando su acceso a las herramientas que necesitan para una vida independiente en la comunidad y su contribución en el mundo social y laboral.

Además, evidencia el Comité, las autoridades encargadas de la educación inclusiva y de calidad en el sistema educativo español presentan una constante falta de claridad de criterios. Se trata, en suma, de un sistema educativo que, a través de la legislación vigente, de las políticas adoptadas y de las prácticas de las instituciones involucradas viola de manera amplia, continua y diversa los derechos de las personas con discapacidad alcanzando el nivel de gravedad y sistematicidad establecido por el artículo 6 del Protocolo Facultativo y del artículo 83 del reglamento.

Por todo ello se hace necesario llevar a cabo un análisis integral del tema a nivel nacional y en cada una de las comunidades autónomas, que permita posteriormente establecer un plan de acción nacional elaborado en colaboración con las personas e instituciones concernidas con el fin de dar solución a esta situación.

De conformidad con su jurisprudencia y su Observación general núm. 4 (2016), el Comité recuerda que un sistema inclusivo basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades, requiere la abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad. Para ello se hace necesaria una transferencia de recursos de los centros educativos especiales hacia el sistema educativo general, permitiendo el acceso del alumnado con discapacidad en condiciones de igualdad con el resto de estudiantes, recordando que la no discriminación incluye el derecho a no sufrir segregación y a recibir los ajustes razonables.

A pesar de la interesante y necesaria evaluación del sistema llevado a cabo por el Comité de la CDPD, sigue echándose en falta un análisis más en profundidad de cómo este modelo educativo, que vulnera el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades del alumnado con discapacidad en España, afecta de manera específica a las niñas con discapacidad también por razón de género.

En todo el informe solamente se hace alusión dos veces

a situaciones concretas que conciernen específicamente a las niñas con discapacidad. Así, en el párrafo 65 de Informe de investigación se recoge que “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. El Comité advirtió la percepción según la cual el alumnado con discapacidad, y principalmente las niñas, queda mejor “protegido” contra estos tipos de violencia en los centros educativos especiales.”

Es desalentador constatar que las madres y padres de niñas con discapacidad consideren más seguro frente a la violencia y el acoso un entorno educativo segregado y estructuralmente discriminatorio para sus hijas. El tema de la violencia y el acoso que sufren las niñas con discapacidad es una preocupación sobre la que se ha pronunciado en repetidas ocasiones la sociedad civil organizada en torno a la discapacidad. Pese a ello, los datos oficiales de violencia de género en España siguen sin contemplar la variable de la discapacidad en su información estadística. Hasta la fecha en estas estadísticas oficiales solamente se incorpora información sobre el número de mujeres víctimas mortales por violencia de género con algún tipo de discapacidad y/o dependencia reconocida desde el año 2013 (boletines estadísticos de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social).

Resulta más que evidente que el sistema educativo español carece de los medios y herramientas necesarios para poder hacer realidad la tarea encomendada por la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género<sup>7</sup>, y más aún, cuando se interconectan diferentes ejes de discriminación, como es el de la discapacidad y el género.

Por otro lado, el Informe de la investigación del Comité de la CDPD hace alusión a la enseñanza postobligatoria en España. El artículo 74.5 de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa establece que las administraciones educativas deben facilitar que el alumnado “con necesidades educativas especiales” continúe su escolarización de forma adecuada, y adaptar las condiciones en las que las evaluaciones establecidas por esa Ley se llevan a cabo. El Comité pone en evidencia la poca atención prestada a ese tema, pues la gran mayoría del alumnado con discapacidad se ve obligado a abandonar sus estudios después de la educación secundaria. En este punto hay que hacer una llamada de atención a la afirmación que plasma el Comité en este informe al señalar que las tasas de abandono escolar de los niños y particularmente las niñas con discapacidad son más altas que los demás promedios nacionales. El hecho de que haga hincapié en esta específica situación es una muestra

<sup>7</sup> El artículo 4 sobre los principios y valores del sistema educativo de la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género establece en su punto primero que “el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.”

de la exclusión agravada que siguen sufriendo las niñas con discapacidad por razón de género y discapacidad.

A pesar de reconocer estas dificultades añadidas, el informe adolece de un adecuado enfoque de género que permita conocer en qué grado las niñas y niños con discapacidad están excluidos del sistema y sus razones. Queda pendiente documentar cuáles son los factores que dificultan que las niñas con discapacidad finalicen sus estudios, qué incidencia siguen teniendo los roles de género patriarcales en este contexto concreto y de qué manera se retroalimentan los estereotipos de género y discapacidad en el sistema educativo generando situaciones de discriminación específicas.

## CONCLUSIONES

El movimiento de mujeres con discapacidad que eclosionó con fuerza en los años 90, tras una época de avances y retrocesos, ha conseguido situar en la agenda política de nuestros días las principales demandas de las mujeres pertenecientes a este sector de la población en España y otorgar, de esta manera, una visibilidad desconocida a un grupo humano prácticamente ignorado hasta fechas bien recientes.

Asimismo, ha enriquecido el panorama actual de “los feminismos”, introduciendo el modelo de derechos humanos de la discapacidad desde un enfoque interseccional, a partir de crítica al modelo médico-rehabilitador, capacitista y patriarcal vigente.

No es sorprendente así que en pleno siglo XXI las mujeres con discapacidad transiten su particular primera ola de feminismo reivindicando derechos tan fundamentales como el de participación política<sup>8</sup> y el derecho a la educación. De hecho, la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas en 2006 puso de manifiesto la necesidad de seguir reafirmando la vigencia de los derechos humanos de un sector de población históricamente ignorado (de hecho, la Convención no reconoce derechos nuevos, solamente se limita a recoger los ya existentes y a reafirmar que las personas con discapacidad también son titulares de esos derechos).

Si la educación se concibe como un factor clave para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de las mujeres con discapacidad, se hace necesario impulsar un modelo de educación inclusiva que esté totalmente libre de prejuicios culturales machistas que, aún hoy, siguen encorsetando a las niñas a través de roles sociales

determinados por los mandatos de género (mujeres como esposas y/o madres/cuidadoras que por lo tanto, pueden prescindir de educación formal). En este punto, es preciso precisar que, en el contexto de una sociedad patriarcal, las mujeres y niñas con discapacidad, especialmente las que presentan una discapacidad severa, están incluso excluidas de desarrollar roles de género, al no ser representadas en el imaginario colectivo ni siquiera como “mujeres”; afirmación que en última instancia deviene falaz, ya que son muchas las mujeres con discapacidad que acaban siendo cuidadoras y sostenedoras del hogar, a pesar de su discapacidad.

Además, es preciso superar los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas, incluidos el acoso escolar y la violencia de género en las aulas y desarrollar respuestas acertadas que fomenten una actitud de respeto de los derechos del alumnado con discapacidad.

La falta de referentes positivos para las niñas con discapacidad es también una cuestión pendiente. Si la presencia de mujeres en los libros de texto sigue siendo minoritaria, se puede entender que la ausencia de mujeres con discapacidad sea absoluta. En general no existen modelos positivos de mujeres y hombres con discapacidad en los materiales curriculares de los colegios españoles donde se transmiten conocimientos, modelos, valores y patrones de comportamiento solo igualitarios en apariencia.

Por otro lado, la formación en igualdad -desde un enfoque interseccional- y en derechos humanos del profesorado subsanaría en parte el déficit formativo en este ámbito detectado por el Comité de la CDPD en su investigación.

## REFERENCIAS

- Acuña y Villanueva, Rosario de. 2007. *Obras reunidas, I. Artículos (1881-1884)*. Asturias: KRK, Principado de Asturias.
- Asamblea General de Naciones Unidas. 1993. *Normas Uniformes de la ONU sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Bruselas.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2016. *Observación general núm. 3, sobre las mujeres y las niñas con discapacidad*. 25/11/2016. Ginebra.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2016. *Observación general núm. 4, sobre el derecho a la educación inclusiva*. 25/11/2016. Ginebra.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. 2017. *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. 30/05/2018. Ginebra.
- Crenshaw, Kimberlé. 1989. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Chicago: University of Chicago, Legal Forum, 14.
- Declaración de Incheon. 2015. *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial de Educación: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR.
- Eisenstein, Zillah. 1978. *The Combahee River Statemet. The Combahee River Collective, 1977*. Nueva York.

<sup>8</sup> En España aproximadamente 100.000 personas no pueden votar, en virtud de lo establecido por la Ley Orgánica 5/1985 del Régimen Electoral General (LOREG) en su artículo tercero. A todas estas personas se les priva del derecho al sufragio activo previo proceso de incapacitación judicial que afecta especialmente a las mujeres. El Comité Español de representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) exige la reforma de la Ley Orgánica del Régimen Electoral General para eliminar la posibilidad de que la judicatura en los procedimientos de incapacitación legal, puedan privar del derecho de voto a determinadas personas por motivos asociados a su discapacidad. Para el CERMI, esta regulación es una violación palmaria de los derechos humanos de las personas con discapacidad establecidos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la que España es parte. El Comité de la CDPD de Naciones Unidas advirtió a España en 2011 por esta regulación, exigiendo que modifique con urgencia su legislación electoral con el fin de adecuarla al tratado internacional de derechos humanos de las personas con discapacidad.

- Espinosa-Miñoso, Yuderkis. 2014. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184.
- Foro Europeo de la Discapacidad. 1997. *Manifiesto de las mujeres con discapacidad de Europa*. Bruselas.
- INE. 2008. *Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia*. Inebase.
- Ley Orgánica 1/2004 de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 5/1985 del Régimen Electoral General.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. 2017. *Informe Olivenza 2017*.
- Palacios, Agustina. 2008. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI; Ediciones Cinca.
- Peláez, Ana y Villarino, Pilar (Dir.). 2016. *Informe sobre violencia de género hacia las mujeres con discapacidad a partir de la Macroencuesta 2015*. Madrid: CERMI; Ediciones Cinca.
- Pizan, Cristina de. 2000. *La ciudad de las Damas*. Madrid: Siruela.
- Sánchez Blanco, Laura y Hernández Huerta, Luis José. 2012. La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro del Pasado*, 3.
- Wollstonecraft, Mary. 2000. *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.