

# El derecho a una educación inclusiva. En el cuadragésimo aniversario de la aprobación de la constitución española

## *Right to inclusive education on the fortieth anniversary of the approval of the spanish constitution*

Prado Martin-Ondarza Santos y Gonzalo Jover  
*Universidad Complutense*

### RESUMEN

El derecho a la educación aparece actualmente recogido en las principales declaraciones y convenios internacionales de derechos humanos, así como en textos constitucionales, incluyendo la constitución española de 1978. Ésta abogó por un modelo de integración de las personas con discapacidad mediante la incorporación de un artículo específico en el título 1 sobre los derechos y deberes fundamentales. Coincidiendo con el cuadragésimo aniversario de la aprobación de la Constitución, el consejo de ministros ha aprobado recientemente un anteproyecto para la reforma de este artículo. Con ocasión de esta circunstancia, este trabajo aborda el derecho a la educación ante la diversidad. Está compuesto por tres partes, la primera repasa la justificación y evolución del derecho a la educación a la vista de alguna de las últimas propuestas de la filosofía política. La segunda aborda, desde una perspectiva socio-histórica, las respuestas que los sistemas educativos han dado a la diversidad, y que han dado lugar a escenarios de exclusión, segregación, integración e inclusión. La tercera se centra en la evolución de las políticas educativas españolas en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad desde 1978 hasta la actualidad, distinguiendo tres periodos que van desde las políticas que inician el proceso de integración hasta las políticas actuales de inclusión. Los análisis realizados permiten concluir que, desde un enfoque dinámico y conversacional de los derechos humanos, la inclusión constituye un principio general de reconocimiento del diferente que debe atravesar globalmente el trabajo educativo. En un sistema que sigue anclado en la clasificación de algunos alumnos dentro de un marco de normalidad, se ponen en valor las iniciativas que promueven la aplicación de un enfoque basado en los derechos de las personas con discapacidad como ciudadanos libres e iguales, avanzando desde la propia redefinición de los derechos de estas personas en la constitución española.

### ABSTRACT

The right to education is currently included in the main declarations and international conventions on human rights, as well as in constitutional texts, including the Spanish Constitution of 1978. This advocated a model of integration of people with disabilities by incorporating an article specific in Title 1 on fundamental rights and duties. Coinciding with the fortieth

anniversary of the approval of the Constitution, the Council of Ministers has recently approved a preliminary draft for the reform of this article. On the occasion of this circumstance, this work addresses the right to education in the face of diversity. It is composed of three parts, the first one reviews the justification and evolution of the right to education in view of some of the latest proposals of political philosophy. The second tackles, from a socio-historical perspective, the answers that educational systems have given to diversity and that have led to scenarios of exclusion, segregation, integration and inclusion. The third focuses on the evolution of Spanish educational policies in recognition of the right to education of people with disabilities from 1978 to the present, distinguishing three periods ranging from the policies that initiate the integration process to the current policies of inclusion. The analyses carried out allow us to conclude that, from a dynamic and conversational approach to human rights. Educational Inclusion constitutes a general principle of recognition of the difference that educational work must go through globally. In a system that remains anchored in the classification of some students within a framework of normality, initiatives that promote the application of an approach based on the rights of persons with disabilities as free and equal citizens, are promoted own redefinition of the rights of these people in the Spanish Constitution.

## RESUMÉ

Le droit à l'éducation est actuellement inclus dans les principales déclarations et conventions internationales sur les droits de l'homme, ainsi que dans des textes constitutionnels, notamment la Constitution Espagnole de 1978. Ce texte préconisait un modèle d'intégration des personnes handicapées en incorporant un article spécifique au titre 1 sur les droits et devoirs fondamentaux. À l'occasion du quarantième anniversaire de l'approbation de la Constitution, le Conseil des Ministres a récemment approuvé un avant-projet de réforme de cet article. Dans cette circonstance, ce travail aborde le droit à l'éducation face à la diversité. Il est composé de trois parties. La première examine la justification et l'évolution du droit à l'éducation à la lumière des dernières propositions de la philosophie politique. La seconde aborde, d'un point de vue socio-historique, les réponses que les systèmes éducatifs ont apportées à la diversité et qui ont conduit à des scénarios d'exclusion, de ségrégation, d'intégration et d'inclusion. La troisième se concentre sur l'évolution des politiques éducatives espagnoles en reconnaissance du droit à l'éducation des personnes handicapées de 1978 à nos jours, en distinguant trois périodes allant des politiques initiant le processus d'intégration aux politiques actuelles de inclusión. Les analyses effectuées permettent de conclure que, d'une approche dynamique et conversationnelle des droits de l'homme, l'inclusion constitue un principe général de reconnaissance de la différence que le travail éducatif doit traverser de manière globale. Dans un système qui reste ancré dans la classification de certains étudiants dans un cadre de normalité, les initiatives favorisant l'application d'une approche basée sur les droits des personnes handicapées en tant que citoyens libres et égaux sont favorisées. redéfinition des droits de ces personnes dans la constitution espagnole.

**Palabras Clave:** Derecho a la Educación, Educación Inclusiva, Constitución Española, Diversidad de personas.

**Key Words:** Right Education, Inclusive Education, Spanish Constitution, Persons Diversities.

## INTRODUCCIÓN

El año 2018 fue rico en efemérides. En mayo, celebramos el cincuentenario de las protestas estudiantiles, representadas en el mayo francés, que supusieron, entre otras

cosas, una crítica a los mecanismos reproductores de los sistemas educativos; el diez de diciembre se conmemoraba el septuagésimo aniversario de la aprobación de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, cuyo artículo 26 declara el derecho de todos a la educación; y cuatro días antes se produjo el cuadragésimo aniversario del referéndum que llevaría a la proclamación de la Constitución por la que el pueblo español recuperaba la vida democrática, y que aboga por un modelo de integración de las personas con discapacidad, mediante la incorporación de un artículo específico, el número 49, en el Título 1 sobre los derechos y deberes fundamentales.

Con ocasión de este aniversario, el siete de diciembre de 2018 el Consejo de Ministros aprobaba un anteproyecto de reforma de dicho artículo 49. La justificación del cambio aprobado reconoce el avance que supuso la incorporación del artículo en el texto constitucional, pero considera que el paso de cuatro décadas ha hecho envejecer su formulación, que debe ser adaptada a las nuevas circunstancias, entre ellas la aprobación en 2006 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Además de una revisión terminológica, la nueva redacción pretende superar el enfoque rehabilitador del texto original, poniendo el énfasis en los derechos y deberes de estas personas como ciudadanos libres e iguales, y fijando el horizonte de la acción de los poderes públicos en los objetivos de la plena autonomía personal y la inclusión social, con especial atención a las necesidades de mujeres y niñas. La nueva redacción propuesta dice:

1. Las personas con discapacidad son titulares de los derechos y deberes previstos en este Título en condiciones de libertad e igualdad real y efectiva, sin que pueda producirse discriminación.
2. Los poderes públicos realizarán las políticas necesarias para garantizar la plena autonomía personal e inclusión social de las personas con discapacidad. Estas políticas respetarán su libertad de elección y preferencias, y serán adoptadas con la participación de las organizaciones representativas de personas con discapacidad. Se atenderán particularmente las necesidades específicas de las mujeres y niñas con discapacidad.
3. Se regulará la protección reforzada de las personas con discapacidad para el pleno ejercicio de sus derechos y deberes.
4. Las personas con discapacidad gozan de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos (Consejo de Ministros, 2018).

Tras este cambio subyace una problemática de gran calado. El artículo 1 de la Constitución establece los valores superiores del nuevo marco de convivencia, entre ellos la igualdad y el pluralismo ¿Cómo hacer compatible la aspiración política a la igualdad con la diversidad inherente al ser humano? La pregunta apela en un sentido muy hondo a la educación, en la cual el tema de las diferencias está siempre presente en cualquier problema, ya que la diversidad entre los individuos y entre los grupos es condición de nuestra naturaleza. La respuesta educativa a la diversidad se configura, por ello, como un aspecto central y transversal de la investigación educativa, caracterizado por la complejidad en que lo sume su carácter contradictorio. Por un lado, la diversidad es la particularidad de las personas de ser distintas y diferentes, algo que

debería ser valorado y respetado en una sociedad tolerante y democrática. Pero, por otra parte, manifiesta que la diferencia, no siempre neutra, es realmente desigualdad, en la medida en que la singularidad de los sujetos les permite lograr determinados objetivos, tanto educativos como sociales, de manera desigual. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, culturales y económicos (Gimeno, 1999).

Este trabajo aborda el derecho a la educación ante la diversidad. Se divide en tres partes. En la primera, repasaremos la justificación y evolución del derecho a la vista de alguna de las últimas propuestas de la filosofía política. La segunda considera con una perspectiva socio-histórica las respuestas que desde los sistemas educativos se han dado a la diversidad. La tercera, por último, se centra en nuestro país y analiza la evolución de las políticas educativas en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, desde 1978 hasta la actualidad.

## **1. CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO DERECHO**

El derecho a la educación representa una conquista histórica, vinculada a la evolución de los ideales de la modernidad (Jover, 2006). El mismo no figuraba aún en las primeras declaraciones liberales de derechos humanos. Con el avance hacia los derechos sociales, a partir de la segunda mitad del siglo XIX se va consolidando la idea de la educación como un derecho que implica una prestación positiva por parte de los Estados, a fin de garantizar el acceso al mismo de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad. A lo largo del siglo XX, el derecho a la educación es recogido por numerosos textos constitucionales, así como por las principales declaraciones y convenciones internacionales de derechos humanos.

En la fase más reciente de esta evolución, la ampliación de los derechos humanos para acoger los llamados derechos de solidaridad, no ha dejado de afectar a la configuración del derecho de todos a la educación, en dos sentidos. Por una parte, el desplazamiento creciente de flujos de población está forzando a las legislaciones nacionales al reconocimiento de este derecho más allá de la condición jurídica de ciudadanía nacional. Por otra parte, la percepción de interdependencia planetaria, ha generado una mayor conciencia de que su garantía como derecho humano trasciende el ámbito de los Estados, y apela a un compromiso mundial amplio que ayude a paliar la situación deficitaria de este derecho en numerosas partes del mundo, tal como pusieron de manifiesto la Declaración de Educación para Todos, aprobada en Jomtien en 1990, y su continuación en el Marco de Acción adoptado en Dakar en el año 2000, así como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, acordados ese mismo año por las Naciones Unidas. Más recientemente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha vuelto a insistir en esta responsabilidad, declarando en su cuarto objetivo el com-

promiso de “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.”

Los derechos concretan la común aspiración humana a alcanzar mejores modos de vida, lo que los clásicos llamaban la felicidad. Pero no son esencias inmutables, sino realidades dinámicas que se van adaptando a las nuevas situaciones, necesidades y demandas. Así, hoy hemos asumido ampliamente que tener derecho a la educación ya no consiste sin más en disponer de un puesto en la escuela, sino en contar con las condiciones necesarias para lograr los conocimientos y habilidades que llevan a convertirse en un ciudadano activo. Algunos estudios internacionales, como los informes PISA promovidos por la OCDE, han vuelto a mostrar algunos de los factores que condicionan la consecución de tales logros. El contexto familiar y cultural, el clima y la tipología socioeconómica del conjunto de los alumnos de una escuela, la preparación del profesorado, las expectativas puestas en los alumnos o el compromiso de los profesores con su función, etc. van a favorecer, o dificultar, las posibilidades de aprendizaje. Conviene, de todos modos, adoptar cierta cautela con respecto a las pretensiones de arrojar en la justificación científica que proporcionan este tipo de datos lo que en definitiva pasa por la necesidad de una decisión política (Jover, Prats y Villamor, 2017). Por otro lado, no debemos olvidar que el de educación es un concepto normativo. Los resultados de la educación son siempre más que los resultados del aprendizaje, porque a través de la educación no se trata sólo de aprender matemáticas, literatura o ciencias, sino, sobre todo, de fomentar un determinado tipo de persona y de sociedad.

Algunas de las propuestas actuales de la ética y la filosofía política proporcionan aproximaciones muy sugerentes a este carácter dinámico de los derechos humanos. Tal es el caso, por ejemplo, de la propuesta de cosmopolitismo ético de la Profesora de Ciencia Política y Filosofía de la Universidad de Yale, Seyla Benhabib (Jover 2017). La pretensión de la autora es reconciliar “las pretensiones de universalidad con la diversidad de formas de vida” (Benhabib, 2008, p. 179) apelando a una dinámica conversacional asentada en los conceptos de *iteración democrática* y *política jurisgenerativa*.

Tal como las entiende Benhabib, las iteraciones democráticas son formas inacabadas de conversación, “procesos complejos de argumentación, deliberación e intercambio público a través de los cuales se cuestionan y contextualizan, invocan y revocan, afirman y posicionan, reivindicaciones y principios de derechos universalistas, tanto en las instituciones legales y políticas como en las asociaciones de la sociedad civil” (Benhabib, 2005, p. 130). Mediante estas iteraciones, las normas locales se reinterpretan en función de las regulaciones cosmopolitas internacionales, y a través de esta mediación tanto unas como otras adquieren nuevos sentidos, quedan modificadas. Ello es posible gracias a la capacidad jurisgenerativa que, como toda norma, tienen los tratados internacionales de derechos humanos, cuyo alcance radica, más allá de su sentido regulativo, en su capacidad para crear nuevos horizontes de interpretación y anticipar “futuras formas de justicia por venir” (Benhabib, 2011, p. 125).

Tenemos un laboratorio de este proceso conversacional en los órganos que sirven de interlocutores entre las organizaciones internacionales y la sociedad civil en el seguimiento de los tratados internacionales de derechos humanos. Nos referimos a órganos como el *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (CESCR), el *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial* (CERD), el *Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer* (CEDAW) o el *Comité de los Derechos del Niño* (CRC), entre otros. Esta conversación perfila, más allá de las particularidades nacionales y en diálogo con ellas, el contenido normativo del derecho a la educación que prefigura ese horizonte posible de justicia del que habla Benhabib.

Especialmente relevante para nuestro tema es el *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CRPD) que supervisa la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, aprobada el 13 de diciembre de 2006. Ésta estableció “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 Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (art. 24). En su observación, de 19 de octubre de 2011, sobre la situación en España, el Comité valoró las medidas legislativas introducidas en nuestro país para organizar la educación de las personas con discapacidad bajo el principio de inclusión y la escolarización en el sistema educativo común, pero manifestó su preocupación por “la aplicación de esas leyes en la práctica, habida cuenta de los casos reportados de fracaso a la hora de proporcionar a los alumnos una acomodación razonable, de segregación y exclusión continuadas, de uso de argumentos económicos para justificar la discriminación, y de incorporación de los niños en programas especiales de educación contra la voluntad de sus padres. El Comité observa con preocupación que los padres que rechazan la inscripción de sus hijos con discapacidad en programas especiales de educación, no tienen ninguna posibilidad de apelar, y que su única alternativa es educarlos por su cuenta o pagar por la acomodación razonable de sus hijos en el sistema común de educación” (CRPD, 2011, p. 6).

Más allá del caso concreto de nuestro país, estos informes ponen de manifiesto que, por mucho que se haya avanzado en esa configuración cosmopolita de los derechos humanos de la que habla Benhabib, el derecho a la educación sigue siendo fundamentalmente un asunto de política nacional. No en vano los sistemas educativos nacieron unidos a la creación de una conciencia nacional, lo que explica las reticencias de los Estados a ceder soberanía en el control de la educación. La asunción de esta situación como algo normal es lo que hace que no nos escandalicemos porque mientras en unos países se derrochan enormes fortunas tratando de elevar los rankings de sus sistemas educativos, en otros el derecho de todos a una educación inclusiva siga siendo un objetivo lejano. En particular, el *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* conjuntamente con el *Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*, ha llamado recientemente la atención sobre las diferencias regionales que existen hoy en el mundo en cuanto a reconocimiento de los derechos de decisión de las niñas y las mujeres con discapacidad, y ha apelado a “desafiar las actitudes discriminatorias y fomentar el respeto por los derechos y la

dignidad de las personas con discapacidades, en particular las mujeres” (CRPD y CEDAW, 2018). Lo que la evolución de esta conversación indica es que la inclusión ya no se refiere sólo a las políticas a adoptar con determinados colectivos de personas, sino que constituye un principio general de reconocimiento del diferente que debe inspirar el trabajo educativo en su conjunto.

## 2. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ANTE LA DIVERSIDAD

Desde un enfoque dinámico y conversacional de los derechos humanos como el planteado, se justifica utilizar una aproximación socio-histórica a la hora de abordar la respuesta que los sistemas educativos han dado y dan a la diversidad. Parrilla (2002) ofrece en este sentido una visión esquemática y esclarecedora sobre la historia de la práctica educativa habitual, de marginación y segregación de grandes colectivos humanos considerados diferentes, y que han sufrido situaciones de exclusión y desigualdad educativa, como son: personas de clases sociales desfavorecidas, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, mujeres y personas con discapacidad. Siguiendo su análisis, pueden distinguirse cuatro escenarios desde los que a lo largo del tiempo se ha abordado la diversidad: exclusión, segregación, integración e inclusión. Estos cuatro escenarios responden a perspectivas de olvido y abandono, asimilación, integración e inclusión respectivamente (López, 2016).

**TABLA 1. De la exclusión a la inclusión**

| ESCENARIO                                                              | ÉPOCA                 | CLASE SOCIAL        | GRUPO CULTURAL                                     | GÉNERO                    | DISCAPACIDAD                 |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|----------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| <b>Exclusión</b><br>Negación del derecho a la educación                | Hasta la edad moderna | No escolarización   | No escolarización                                  | No escolarización         | Infanticidio / Internamiento |
| <b>Segregación</b><br>Derecho a la educación diferenciada según grupos | Hasta los años 1980   | Escuela Graduada    | Escuela Puente                                     | Escuelas Separadas: niñas | Escuelas Especiales          |
| <b>Integración</b><br>Principio de normalización                       | Años 1980-1990        | Escuela comprensiva | Educación Compensatoria<br>Educación Multicultural | Coeducación               | Integración Escolar          |
| <b>Inclusión</b> Reestructuración<br>Diversidad como valor             | A partir del 2000     | Educación Inclusiva | Educación Inclusiva (Educación Intercultural)      | Educación Inclusiva       | Educación Inclusiva          |

Fuente: Adaptado de Parrilla (2002)

a) *Modelo educativo de exclusión*

Esta respuesta está basada en la desatención y en la negación del derecho a la educación. Como ejemplo, podemos recordar el trato dado en la Edad Media a los niños y jóvenes discapacitados, físicos o psíquicos, los cuales eran tratados como locos o delincuentes, suponiendo todavía esto un avance respecto a épocas anteriores en las que sencillamente eran eliminados (Castaño, 2009). Aunque en los países desarrollados el acceso a la educación está generalizado, podemos seguir hablando de la vigencia de este modelo en partes del mundo donde millones de niños y niñas no tienen acceso a la educación básica y las tasas de analfabetismo en adultos son inaceptables.

b) *Modelo educativo de segregación*

La respuesta basada en la segregación reconoce el derecho a la educación diferenciada según grupos. La incorporación de los colectivos anteriormente excluidos se realiza a través de un sistema educativo dual: un tronco ordinario y otro en paralelo que da soluciones especiales. Esto supone un modelo ideológico que considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos (Alonso y Araoz, 2011) los cuales siempre se conforman de una manera artificial y pretendida. Así, hasta los años ochenta existían dos tipos de educación: la general y la específica, considerando que los alumnos con discapacidad no podían ajustarse al sistema educativo común. Este modelo sienta el precedente de las políticas educativas que se llevaron a cabo hasta mediados de los años noventa, las llamadas políticas de la diferencia y las políticas específicas para cada grupo en situación de desigualdad (Parrilla, 2002).

c) *Modelo educativo de integración.*

La implantación de la respuesta de integración educativa se presentó como un intento de desarrollar actitudes de respeto y solidaridad entre los estudiantes, y promover una sociedad más abierta y tolerante, así como de proporcionar al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) un entorno escolar lo más normalizador posible que los preparase para vivir en una sociedad competitiva (Parrilla, 2002). Sus principales características son: plantea la normalización de la vida de los alumnos con NEE; se centra en ellos, para lo que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales; propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de estos alumnos; y supone, conceptualmente, la existencia de una separación anterior. El sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él (Valcarce, 2011).

La introducción de este modelo supuso grandes avances en el reconocimiento del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, pero también ha presentado

limitaciones y deficiencias en su puesta en práctica, que se hizo de manera restrictiva (Echeita y Sandoval, 2002). Se le criticó, por ejemplo: mantener el modelo del déficit; traducirse, en muchos casos, en una simple cuestión de emplazamiento físico; producir un subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria; convertir el término de “Necesidades Educativas Especiales” en una etiqueta o categoría más, que señala a un grupo de alumnos considerados “especiales” (Guirao, 2012).

#### d) *Modelo educativo de inclusión*

En un sentido amplio, la inclusión se define como un proceso sistemático, sostenido y sistémico que busca la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. La finalidad es responder a su diversidad, para lo cual busca cómo transformar los sistemas educativos, implicando a toda la comunidad. La inclusión alude a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de exclusión en la educación, en la sociedad y en nosotros mismos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2006; UNESCO, 2008; Slee, 2010). Desde este modelo, se propone un cambio de actitudes y prácticas educativas que implica: la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social; un currículo amplio y flexible; enfoques metodológicos centrados en el alumno y orientados a facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, para personalizar las experiencias de aprendizaje comunes; criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción; proyectos educativos de toda la escuela que contemplen la diversidad y compromiso de cambio; participación de todos los miembros de la comunidad educativa; y formación en inclusión educativa de los docentes y otros profesionales.

A partir de 1990 esta respuesta es adoptada y promovida por la UNESCO, la cual se hace eco de la aparición de “una nueva conciencia social sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación” (Parrilla, 2002, p. 12). Desde entonces, fundamentará las políticas y recomendaciones ofrecidas internacionalmente bajo el movimiento de *Educación para todos* (EPT) constituido en la Declaración de Jomtien (1990). La inclusión en educación quedaría reconocida como un principio y un derecho de todas las personas. Un principio que asume que la construcción de la desigualdad y la exclusión escolar es un fenómeno de amplio alcance, con consecuencias personales, sociales, económicas y laborales. Se vincula con todos aquellos estudiantes en situación de exclusión social y educativa por razones de salud, procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo-sexual o cualquier otra, y por tanto pretende equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social. Los fundamentos y bases ideológicas de este modelo han ido adquiriendo un sentido cada vez más universal, potenciado por la ONU y la UNESCO, sirviendo de hoja de ruta para orientar las políticas educativas de mu-

chos países y pasando a integrarse en el objetivo cuarto de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, asumido en la Declaración de Incheon.

Este nuevo marco pone el énfasis en la erradicación de los procesos de exclusión educativa, los cuales no solo tienen que ver con el acceso a los centros escolares, sino también con todas las situaciones de discriminación, marginación, segregación o acoso que sufren muchos estudiantes por cuestiones personales, de género, de capacidad, de pertenencia social, de situación económica, de adscripción cultural o de lugar de procedencia. Ello exige que en la formulación de políticas inclusivas y equitativas se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados en la actualidad, las modalidades de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los y las estudiantes (UNESCO, 2015).

### **3. LAS RESPUESTAS A LA DIVERSIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS**

En España se han producido avances educativos significativos en las últimas décadas. El marco normativo relativo al derecho a la educación y la atención a la diversidad ha ido evolucionado desde la década de los setenta del siglo XX hasta la actualidad. Durante estos años, se han sucedido grandes cambios a nivel social y político, como fueron el paso de una dictadura a una democracia y el cambio de estructura del Estado, pasándose a descentralizar competencias como la de educación y dando un margen más amplio de autogobierno a las Autonomías (Toboso et al., 2012). Esto ha supuesto la existencia de una realidad diversa sobre la configuración de los sistemas educativos existentes en las diferentes Comunidades Autónomas.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los principales hitos legislativos en la evolución de los avances educativos del periodo a nivel nacional:

**TABLA 2. Evolución marco legal español: de la integración a la inclusión**

| AÑO                        | NORMATIVA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                     |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1978                       | Constitución Española <ul style="list-style-type: none"><li>• Artículo 27. Derecho de todos los ciudadanos a la educación.</li><li>• Artículo 49. “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.”</li></ul> | PRECEDENTES         |
| 1978                       | Plan Nacional de Educación Especial <ul style="list-style-type: none"><li>• Principio de Normalización.</li><li>• Principio de Integración Escolar.</li><li>• Principio de Sectorización de la Atención Educativa.</li><li>• Principio de la Individualización de la Enseñanza.</li></ul>                                                                                                                                                                                                         |                     |
| 1982                       | Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) <ul style="list-style-type: none"><li>• Se da forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                          | PROCESO INTEGRACION |
| 1985                       | Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. <ul style="list-style-type: none"><li>• Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                     |
| 1990                       | Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOG-SE) <ul style="list-style-type: none"><li>• Se apuesta por los principios de normalización e integración.</li><li>• Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (N.E.E.)</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                    |                     |
| 1990                       | Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes <ul style="list-style-type: none"><li>• Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, la de educación compensatoria y la de educación especial.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                     |                     |
| 1995                       | Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales <ul style="list-style-type: none"><li>• Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos.</li><li>• Se insiste en la organización de la atención educativa.</li></ul>                                                                                                                                                                                                |                     |
| 1996                       | Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                     |
| 2003                       | Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | PROCESO INCLUSION   |
| 2006                       | Ley Orgánica de Educación 2/2006 <ul style="list-style-type: none"><li>• Principios educativos: calidad, equidad y flexibilidad.</li><li>• Mayor acercamiento a una educación inclusiva.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                     |
| 2013                       | Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) <ul style="list-style-type: none"><li>• No introduce grandes cambios respecto a la ley precedente en relación a la atención a la diversidad.</li><li>• Introduce Pruebas Externas.</li><li>• Establece itinerarios más rígidos y selectivos.</li><li>• Criticada por no ser una ley consensuada entre toda la comunidad educativa.</li></ul>                                                                                   |                     |
| Fuente: elaboración propia |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                     |

Ahondando en la tabla anterior, podemos distinguir tres épocas o periodos en la evolución del marco legal español, desde el inicio del proceso integrador hasta el actual proceso de políticas de inclusión del siglo XXI.

*a) Integración educativa: políticas de la década de 1980*

Las políticas que promovieron el modelo de integración en nuestro sistema educativo se desarrollaron en la década de los ochenta, época en la que se produce un gran cambio en el tratamiento de la diversidad en educación, especialmente de las personas con diversidad funcional, favorecido por el giro sociopolítico tras la aprobación de la Constitución Española de 1978, así como por nuevas perspectivas conceptuales en las orientaciones psicopedagógicas. A partir de este punto, se empezó a configurar un marco normativo que sentó la integración como filosofía general de la atención educativa ofrecida a estos estudiantes (Alcantud, 2004).

La Constitución Española de 1978 establece claramente que todos los ciudadanos tienen el derecho a la educación. Su artículo 49, hoy en revisión, señalaba 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”. Estos cuatro principios se consolidarán a través de la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*, la cual declaraba que estas personas se integrarían en el sistema ordinario de educación general. Se concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados. Esto supondrá que los estudiantes con discapacidad tengan que adaptarse al sistema ordinario, el cual permanece inalterado, con rehabilitación en una escuela segregada atendida por especialistas (Alonso y Araoz, 2011).

Los desarrollos normativos de esta ley se dan a través del *El R.D. 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial*, derogado posteriormente por el *R.D. 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial*. Se incide en lo establecido en la LISMI respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, y sólo cuando la inadecuación de la situación lo aconseje, la escolarización será en unidades o centros especiales. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte.

*b) Primeras medidas hacia la inclusión educativa: políticas de la década de 1990*

Este periodo abrió una nueva etapa en la educación especial, el de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Alonso y Araoz, 2011), concepto acuñado en el informe Warnock de 1978. A partir de este momento, y con especial incidencia internacional en la *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*, de 1994,

se tiene en cuenta que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su vida escolar.

La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* introdujo importantes innovaciones respecto a la Educación Especial. Estableció la escolarización ordinaria del alumnado con NEE, siempre que fuese posible, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación. Según el Capítulo V de la Ley, sobre Educación Especial (art. 36 y 37), el propio sistema debería contar con los recursos necesarios para atender a estos estudiantes, adaptando el currículo a sus necesidades y características específicas. Asimismo, sustentó la necesidad de un currículo abierto y flexible, adaptable a las peculiaridades de cada Comunidad Autónoma, ciudad o centro escolar.

El *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, desarrollado tras la Declaración de Salamanca, reguló las condiciones para la atención educativa a este alumnado y las garantías para la calidad de la enseñanza. Se planteó de una forma más amplia la consideración de las NEE, las cuales pueden tener su origen en el contexto social o cultural, la historia educativa y escolar de los alumnos o las condiciones personales asociadas a sobredotación, a discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta.

### *c) Avances y dificultades en el tránsito hacia la educación inclusiva: políticas del siglo XXI*

La *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU)* culminó el reconocimiento y consecución de unos derechos fundamentales, que ya había pretendido alcanzar la LISMI. Contempló los principios de vida independiente; normalización, entendida como el derecho a llevar una vida normal, accediendo a las mismas posiciones sociales que el resto; accesibilidad universal y diseño para todos, es decir, modificar lo existente y proyectar lo futuro, teniendo en cuenta las necesidades de accesibilidad de todas las personas; diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad, estableciendo líneas de carácter general y no específicas para el colectivo de personas con algún tipo de discapacidad.

A su vez, la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* dotó de un mayor alcance al concepto de diversidad, como algo que engloba a todos los estudiantes de la escuela y requiere que todo el profesorado planifique actuaciones, teniendo como objetivo adaptarse a las necesidades de cada cual. Por primera vez, se hace referencia al término Educación Inclusiva, y la Educación Especial aparece como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. Los principios que fundamentan esta ley son: la calidad de la educación, la equidad, la no discriminación y la inclusión, la flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad

de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, y la orientación educativa y profesional de los estudiantes para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral.

El Título II de la Ley, sobre equidad en la educación, recoge de manera específica el tratamiento de la diversidad. Se muestra la respuesta a distintos grupos de población clasificados como Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ANEAE), concepto que identifica a los estudiantes que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar: necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta; dificultades específicas de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; incorporación tardía al sistema educativo; o por condiciones personales o de historia escolar. Estos conforman el grupo de estudiantes a los que se considera necesario garantizar la igualdad de oportunidades, estableciendo los principios que han de regir su escolarización y los recursos para su tratamiento educativo, con la finalidad de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos y competencias establecidos con carácter general para todo el alumnado.

La última ley aprobada que rige el actual sistema educativo español, *La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, no ofrece grandes cambios en cuanto a la atención a la diversidad, si bien amplía la clasificación de ANEAE añadiendo la categoría de alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), planifica itinerarios escolares más rígidos y selectivos, y en ningún caso propone una transformación del sistema educativo existente.

## CONCLUSIÓN

Como cualquier otro derecho humano, el derecho a la educación constituye una realidad dinámica que se reconfigura permanentemente en la conversación entre su positivación normativa y las aspiraciones sociales, configurando un nuevo horizonte de “justicia por venir que nunca se puede lograr suficientemente, pero hacia el que siempre se apunta” (Benhabib, 2013, p. 82). Uno de esos horizontes es el que afecta al derecho a la educación de las personas con discapacidad, que a lo largo del tiempo ha adoptado la forma de exclusión, segregación, integración e inclusión. La tendencia que se perfila hoy en ese horizonte es la de considerar la atención educativa a la diversidad como algo que no tiene que ver con grupos de alumnos determinados, sino que inspira la acción educativa en su conjunto. La necesidad de adjetivar la educación como inclusiva evidencia, sin embargo, las dificultades del sistema educativo para que ésta sea vista como proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas (López, 2016).

Aunque en España, durante las últimas décadas, se han conseguido logros importantes, se estima que los cambios del sistema educativo no han sido suficientemente

profundos para responder con equidad al gran reto de la creciente y compleja diversidad del alumnado (Marchesi y Martín, 2014). En la evolución de la legislación educativa española desde la aprobación, hace cuarenta años, de la Constitución de 1978, podemos identificar tres periodos. El primero se caracterizó por las políticas de integración educativa, y abarcó desde el reconocimiento del derecho de todos los ciudadanos a la educación en la Constitución hasta el fin de la década de los ochenta del siglo pasado. La segunda etapa se inicia con la reforma educativa establecida en la LOGSE (1990) que apuesta por los principios de normalización e integración, e introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales, produciendo un primer acercamiento a la inclusión educativa. Con el siglo XXI se inicia una tercera etapa caracterizada por los vaivenes en las políticas educativas. Se introducen los principios de calidad, inclusión, equidad y flexibilidad, y la Educación Especial aparece como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. Se garantiza el acceso a la enseñanza obligatoria bajo estos principios, pero las medidas de atención a la diversidad que se desarrollan a partir de las leyes educativas se dirigen fundamentalmente a Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. De esta manera, la inclusión se relaciona con la diversidad, pero ésta, solo con ciertos estudiantes. Este sistema puede invisibilizar otras diversidades con necesidades que quedan fuera de esta clasificación. Las medidas introducidas no tienen incidencia sobre la globalidad y estructura del sistema educativo, que permanece casi inalterado, lo cual entra en contradicción con lo que desde las referencias normativas internacionales y nacionales se define como inclusión educativa.

La respuesta a la diversidad en las políticas educativas va asociada a una perspectiva que se limita a poner medidas para compensar las situaciones de desventaja y desigualdad frente al sistema educativo ordinario. Así mismo, no se concreta cómo llevar a cabo la adecuación de las repuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, de manera que puedan lograr los objetivos educativos propuestos para ellos, algo que se debería hacer independientemente de que sean alumnos “normales”, “excelentes”, “con necesidades específicas o especiales”, “extranjeros”, etc.

Las políticas que siguen favoreciendo la agrupación homogénea por centros escolares y que no frenan las situaciones de discriminación, marginación o acoso que sufren ciertos grupos de estudiantes por motivos de discapacidad, orientación sexual e identidad de género, origen nacional y condición socioeconómica, nos hacen pensar acerca de lo lejos que podemos estar aún del planteamiento según el cual el aula debería ser un reflejo de la sociedad actual, plural y diversa, donde el alumnado pueda aprender, valorar, reconocer y respetar las propias diferencias humanas, aprender a resolver pacíficamente los conflictos que generan la pluralidad y las diferencias, y adquirir valores democráticos.

A la vista de la persistencia del sistema de clasificación, de la falta de medidas integrales para atender a la diversidad, y de la dificultad para ver con naturalidad y educar

a partir de las diferencias, podemos decir que el sistema educativo continúa funcionando bajo un marco establecido de normalidad. Se continúa poniendo el foco en la incapacidad de ciertos alumnos para adaptarse al sistema y no en la incapacidad del sistema para adaptarse a la diversidad. Se cambian los nombres a los programas, pero su esencia no cambia. Así, por ejemplo, los Programas de Garantía Social pasaron a ser Programas de Cualificación Profesional Inicial y actualmente Formación Profesional Básica, los programas de Diversificación Curricular ahora son los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, etc.

El paradigma biologicista que sigue fundamentando políticas y prácticas educativas segregadoras ha quedado claramente desmontado por las evidencias científicas de las investigaciones de las últimas décadas, que han aportado “claras y coherentes pruebas de que los entornos educativos inclusivos pueden ofrecer beneficios sustanciales a corto y largo plazo para los alumnos con y sin discapacidades” (Hehir, et al., 2016, p 2). A pesar de ello, las transformaciones estructurales, organizativas y funcionales necesarias siguen siendo un problema sin resolver en nuestro país. Afrontar el reto de llevar a la acción el ideal de la inclusión requiere la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa, así como un diálogo y trabajo conjunto entre los ámbitos de la investigación, la política y las prácticas educativas (Chapman & Ainscow, 2019). Se necesita poner en marcha proyectos para detectar los factores que producen procesos de exclusión dentro de las culturas, las políticas y las prácticas educativas, tres dimensiones íntimamente interrelacionadas (Booth y Ainscow, 2015). La interconexión de los tres ámbitos podrá producir conocimiento científico con incidencia directa en las prácticas, pues los agentes educativos estarían involucrados en este proceso, y en el desarrollo de políticas fundamentadas en evidencias extraídas de la realidad educativa. Estos hallazgos y una perspectiva humanística de la educación, han de promover el debate reflexivo y bien informado, necesario para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos bajo principios de justicia social y equidad en cualquier reforma de la legislación educativa que se pretenda emprender.

La revisión realizada en este estudio ha pretendido contribuir a la comprensión de los avances y las dificultades persistentes en las políticas educativas con respecto al complejo proceso que es la inclusión educativa. Así mismo, nos ha permitido ver cómo los diferentes modelos de atención a la diversidad surgidos en distintos contextos históricos continúan conviviendo en nuestro sistema educativo. Esta ambigüedad nos alerta sobre la necesidad de seguir incidiendo desde la investigación en la implantación de acciones decididas más adecuadas a la situación actual del conocimiento y las nuevas sensibilidades sociales. No hay duda de que los cuarenta años transcurridos desde la aprobación de la Constitución Española, han supuesto un avance en el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero queda todavía mucho camino por recorrer. En marzo de 2018, el *Comité de los Derechos del Niño*, en sus observaciones finales sobre los informes V y VI de España se mostró seriamente preocupado por la situación de este colectivo, y ha apeló

al Estado español a “aplicar plenamente a las cuestiones de discapacidad un enfoque basado en los derechos humanos que garantice a los niños con discapacidad la igualdad de acceso a una educación inclusiva de buena calidad en las escuelas ordinarias” (CRC, 2018). A su vez, el *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en sus observaciones, de 9 de abril de 2019, sobre la realidad española, ha expresado su inquietud por “los escasos avances del Estado parte en relación con la educación inclusiva, incluida la falta de una política clara y de planes de acción para su promoción” (CRPD, 2019). Desde este punto de vista, no podemos sino aplaudir la iniciativa, puesta sobre la mesa, de avanzar, desde el propio texto constitucional, en la aplicación de un enfoque claro, con énfasis en el ejercicio de los derechos en condiciones de libertad e igualdad, la autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alcantud, F. (2004). La inclusión de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores: una reflexión después de diez años. En Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Ed.) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, pp. 161-168
- Alonso, M., y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Cinca.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros: Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: sobre la unidad y diversidad de los derechos humanos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, pp. 175-203.
- Benhabib, S. (2011). *Dignity in Adversity: Human Rights in Troubled Times*. Cambridge/Malden: Polity Press.
- Benhabib, S. (2013). *Gleichheit und Differenz. Die Würde des Menschen und die Souveränitätsansprüche der Völker im Spiegel der politischen Moderne*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Chapman, C. y Ainscow, M. (2019). Using research to promote equity within education systems: possibilities and barriers. *British Educational Research Journal*. DOI: 10.1002/berj.3544
- Castaño, A. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. En Berrueto, R. y Conejero, S. (Eds.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 405-416.
- Consejo de Ministros (2018). *Referencia del Consejo de Ministros*. Madrid, 7 de diciembre de 2018. Disponible en: <http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/Paginas/2018/refc20181207.aspx>
- CRC (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España*. CRC/C/ESP/CO/5-6, 5 de marzo de 2018

- CRPD (2011). *Concluding observations of the Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Spain*. CRPD/C/ESP/CO/1, 19 October 2011.
- CRPD (2019). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CRPD/C/ESP/CO/2-3, 9 de abril de 2019.
- CRPD y CEDAW (2018). *Joint statement by the Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and the Committee on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW) Guaranteeing sexual and reproductive health and rights for all women, in particular women with disabilities*, 29 August 2018. Disponible en: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CEDAW/STA/8744&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT/CEDAW/STA/8744&Lang=en)
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 82, pp. 73-78.
- Guirao, J. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. Tesis. Universidad de Murcia.
- Hehir, T.; Grindal, T.; Freeman, B.; Lamoreau, R.; Borquaye, Y. y Burke, S. (2016). *Resumen de evidencia sobre la educación inclusiva*. Instituto Alana: Sao Paulo. Recuperado el 22 de junio de 2019 de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6534>
- Jover, G. (2006). Direito à educação. En Dias de Carvalho, A. (Ed.) *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 85- 88.
- Jover, G. (2017). El derecho a la educación en un mundo poroso. En Caride, J.A.; Vila, E.S. y Martín, V.M. (Eds.) *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 39-52.
- Jover, G.; Prats, E. y Villamor, P. (2017). Educational Policy in Spain. Between political bias and international evidence. En Eryaman, M.Y. y Schneider, B. (Eds.) *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice*. Berlin: Springer, pp. 63-78.
- López, M. (2016). La LOMCE, un cuadro tenebroso que no responde a la diversidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), pp. 163-182.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29.
- Slee, R. (2010). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Routledge
- Toboso, M.; Ferreira, M.; Díaz, E.; Fernández-Cid, M.; Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), pp. 279.295.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración e Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. París: UNESCO.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, pp. 119-131.