

Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español: desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE

The legislative history of the educational response to diversity in the Spanish State: from the Moyano Law to LOMLOE

María Álvarez-Rementería Álvarez*, Leire Darretxe Urrutxi**, Zuriñe Gaintza Jauregui***

RESUMEN

Este artículo recoge los principales hitos en la evolución de la respuesta a la diversidad en el Sistema Educativo del Estado español. Para ello se han revisado las 8 leyes educativas estatales, desde la Ley Moyano (1857) hasta la vigente LOMLOE (2020), así como declaraciones y otros documentos de reconocimiento internacional, profundizando en el enfoque aplicado y subrayando su impacto en la respuesta educativa a la diversidad. Los resultados sugieren que dicha sucesión legislativa ha dado lugar a un cambio de paradigma educativo, pudiendo así situar el debate actual en torno a la educación inclusiva. Finalmente, y centrándonos en el cambio de paradigma, se presenta una aproximación al estado actual de la investigación en torno al objeto de estudio, y un análisis de los conceptos “barreras al aprendizaje y la participación” y “apoyo educativo” como elementos clave en la respuesta a la diversidad del alumnado.

Palabras clave:

Legislación educativa, atención a la diversidad, educación inclusiva, barreras educativas, apoyo educativo.

* Doctoranda del programa de Psicodidáctica (UPV/EHU, 2016-actualidad), Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU, 2015-2016) y graduada en Magisterio de Educación Primaria (UCM, 2011-2015). Contacto: maria.alvarezrementeria@ehu.eus Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8033-6150>

** Doctora en Pedagogía (2010), Pedagoga, Master en Educación Especial y Diplomada en Magisterio de Educación Infantil. Contacto: leire.darretxe@ehu.eus Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

*** Doctora (2006). Autora y coautora de más de 20 libros y de 10 artículos científicos. Profesora honorífica de la Universidad de Exeter (UK). Contacto: zuri.gaintza@ehu.eus Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6192-0455>

SUMMARY

This article gathers the main milestones in the evolution of the response to diversity in the Spanish Educational System. For this purpose, the eight state educational laws have been reviewed, from the Moyano Law (1857) to the current LOMLOE (2020) and declarations and other documents of international recognition, delving into the approach applied and highlighting their impact on the educational response to diversity. The results suggest that such legislative succession has led to a change in the educational paradigm, thus being able to situate the current debate around inclusive education. Finally, and focusing on the paradigm shift, we present an approach to the current state of research on the object of study and an analysis of the concepts “barriers to learning and participation” and “educational support” as key elements in response to student diversity.

Key words:
Educational
legislation,
attention to
diversity, inclusive
education,
educational
barriers,
educational
support.

1. Introducción

El derecho de todas las personas a la educación está reconocido en diferentes tratados internacionales, como ocurre, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y más recientemente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Sin embargo, la interpretación que se haga de dichos documentos y, en consecuencia, la manera de dar respuesta a ese derecho puede variar en función del momento y del contexto. Por consiguiente, y ante esa falta de unanimidad, resulta necesario analizar, conocer y clarificar la normativa relativa al derecho a la educación de todas las personas y, por ende, a la educación inclusiva para que los diferentes gobiernos, con sus respectivas políticas educativas, velen por su desarrollo y cumplimiento.

Ante el reto de garantizar el derecho a la educación de toda la ciudadanía, con especial atención a aquellos colectivos que han permanecido históricamente excluidos de los sistemas educativos, la diversidad del alumnado se convierte en la piedra angular de toda acción educativa encaminada al desarrollo de una educación inclusiva. Dentro de esa diversidad, el concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo y, con ello, la respuesta que se le ofrece desde diferentes ámbitos, incluyendo el educativo. Como señala Hernández (2015), la discapacidad ha pasado de ser entendida como una enfermedad al enfoque de derechos. De esta forma, las corrientes más recientes relacionan el concepto de discapacidad con la interacción entre estas personas y su entorno, poniendo el acento en las barreras que perjudican una participación plena y efectiva en la sociedad (Dreyer, 2017).

El punto de partida de este análisis se sitúa en la concreción del término *atención a la diversidad* como concepto clave en la orientación de la acción educativa a partir de la pluralidad de estudiantes presentes en el aula. Tal y como recoge el estudio de Cabrerizo y Rubio (2007), la interpretación de dicho término va a influir en la elaboración de los planes, programas y normativas educativas que conforman el derecho a la educación para todas las personas. En este orden de ideas, el presente estudio se ampara en la consideración de la atención a la diversidad como “un principio regulador de la función docente que implica a todas las instancias educativas y que tiene como finalidad aprovechar

las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje” (Cabrerizo & Rubio, 2007, p. 46).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta de especial interés conocer cómo ha ido evolucionando la normativa relativa a la atención a la diversidad, identificando las implicaciones que tienen los conceptos empleados en el diseño de la respuesta educativa. Además, el análisis de las reformas legislativas y otros hitos del ámbito educativo permiten comprender cómo se percibe y aborda la educación por parte de quienes gobiernan, además de otros agentes que han tenido una repercusión determinante en el ámbito educativo, como la iglesia y las asociaciones de docentes, entre otras (Finocchio, 2016).

En este sentido, y en el caso del Estado español –a diferencia de otros países como Japón o Finlandia que apuestan por la estabilidad de la legislación educativa–, las reformas educativas han sido establecidas por el partido político al frente del Gobierno (Puelles, 1992). Así, la realidad educativa se ha visto influenciada por abundantes y bruscas fluctuaciones de leyes ligadas a la ideología del partido gobernante. Ante esta realidad, Bonal (2003), con el propósito de evaluar la equidad del sistema educativo español, apunta a la dificultad añadida en el Estado a la hora de plasmar las directrices educativas recogidas en la Constitución (1978): “el difícil equilibrio entre los principios de libertad e igualdad, entre unos partidos políticos representantes de intereses distintos e ideologías opuestas” (p. 62).

En definitiva, arrancando con una definición amplia de diversidad, y desde su consideración, el presente análisis se centra en la evolución de la normativa relacionada con la respuesta a la atención a la diversidad y, en particular, el camino recorrido desde la *educación especial* hasta nuestros días, en los que se potencia y desarrolla el término de *inclusión* y, en concreto, el de la *educación inclusiva*. A través de dicho análisis, se va a concretar, definir y clasificar tanto el concepto de *barreras al aprendizaje* y la *participación* como el de *apoyo educativo* desde una mirada inclusiva. Ambos conceptos, por un lado, suponen un gran avance en la aceptación y valoración positiva de la diversidad en el ámbito educativo y, por otro lado, materializan la forma de entender la educación como un derecho, por lo que se considera que es la institución educativa la que asume la responsabilidad de adaptarse a un alumnado diverso, y no a la inversa.

2. Normativa relativa a la atención a la diversidad en el Estado español

La forma de entender la diversidad ha evolucionado a lo largo de la historia de la educación. En la figura 1 se reflejan los principales hitos acontecidos en el ámbito educativo español desde la Ley Moyano hasta los acontecimientos posteriores a 1978, cuando se refleja un cambio democrático. De esta manera, aparecen estos hitos ordenados cronológicamente que, como soporte al texto que le sucede, permiten visualizar la consecución de medidas legislativas y otros acontecimientos de alcance internacional que han tenido un impacto notable en la respuesta a la diversidad en el Estado español.

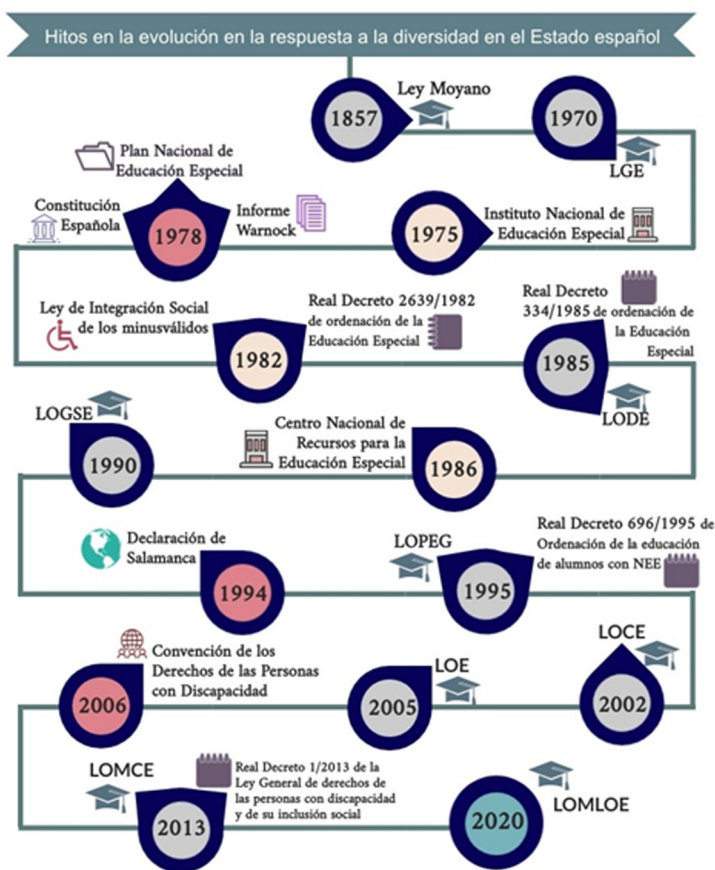


Figura 1. Hitos en la evolución en la respuesta a la diversidad en el Estado español
Fuente: Elaboración propia.

Como punto de partida, y superando el modelo de escuela selectiva, la denominada “Ley Moyano” de Instrucción Pública de 1857 es la primera ley educativa que reglamenta integralmente todo el sistema educativo español (García, 2017). Así, en su artículo 108 insta al Gobierno a promover la creación de un centro especializado por cada distrito universitario para “ciegos” y “sordos”, quedando al margen del sistema educativo cualquier otro tipo de “deficiencia”. Es decir, se regula por primera vez la respuesta educativa a los niños y niñas que presentan dichas discapacidades y, de esta forma, comienza un arduo camino hacia la respuesta a la diversidad. Si bien hubo antecedentes de escolarización de “sordomudos” y “ciegos”, por ejemplo, con la creación de una escuela para personas sordomudas en 1800 por el Ayuntamiento de Barcelona, no fue hasta esta ley cuando aparece mención alguna a estos colectivos en un documento legislativo (González, 2009a).

Después de 113 años, durante los que la Ley Moyano se mantuvo vigente, en 1970 se aprueba la Ley General de Educación (LGE), y es el primer texto legal que hace referencia a aspectos relacionados con la educación especial en el Estado español. Así, en el Título I, se reconoce la educación especial de manera oficial dentro del sistema educativo (Casanova, 2011), posibilitando la educación de los “deficientes” e “inadaptados” con anomalías profundas en centros de educación especial, mientras que se fomenta la escolarización en unidades de educación especial en régimen ordinario para los “deficientes” leves.

Con ello, la LGE (1970) organiza la educación especial como un sistema en paralelo a la educación ordinaria, con un currículo diferenciado y segregado. Por un lado, niños y niñas “normales” reciben clases de profesionales del ámbito de la educación en centros educativos ordinarios y, por otro lado, niños y niñas “especiales” que presentasen algún tipo de discapacidad –coloquialmente denominados “deficientes”, “disminuidos” o “inadaptados”– reciben clases de la mano de otro tipo de perfiles profesionales, médicos y psicólogos entre otros, en centros especializados.

Sin embargo, existe una falta de precisión en torno a la ordenación de la educación especial en la LGE, lo cual lleva en 1975 a la constitución del Instituto Nacional de Educación Especial y, tres años después, a la publicación del Plan Nacional de Educación Especial (1978), desarrollando en mayor profundidad los principios determinados en

la ley (García, 2017). La falta de planificación y acción por parte de la administración llevó a muchas familias a la creación de asociaciones que suplieran estas carencias (González, 2009a).

Además, no se puede dejar de lado que la instauración de la LGE (1970) se da en un periodo en el que el Estado español aún se encuentra bajo el régimen franquista, lo que supuso no solo la segregación escolar en función de las capacidades del alumnado, sino también su diferenciación educativa en función del sexo biológico. De esta forma, se marcaban distintos itinerarios en centros separados para niños, por un lado, y para niñas, por el otro, diferenciando sus roles y transmitiendo valores y comportamientos estereotipados ligados a la construcción sociocultural del género (González, 2009b). Esto ilustra el hecho de que, durante las casi cuatro décadas de dictadura, el Estado español se quedó al margen de las corrientes de pensamiento más avanzadas en Europa, que ya en este periodo daban grandes pasos hacia modelos de integración educativa (Parrilla, 2008).

En 1975, a raíz de la muerte del dictador y el fin del régimen franquista, el Estado español inicia el periodo de su historia conocido como de transición hacia la democracia. Con ello, entra en vigor la Constitución Española de 1978 (CE, 1978), la cual abarca una serie de leyes de ámbito social que obligan a los poderes públicos responsables a velar por ellas. En su artículo 27, referido a la educación, declara que:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. (CE, 1978, p. 29.318)

Este nuevo escenario, sobre todo a raíz del reconocimiento de los derechos fundamentales a todas las personas, trae consigo una serie de cambios y reformas de gran magnitud para toda la ciudadanía, tanto en lo referente al ámbito social como al educativo, entre otros. En el ámbito social la normativa se ve afectada de forma generalizada y en 1982 el Gobierno aprueba la Ley 13, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, conocida por sus siglas como LISMI (1982), que establece los principios de normalización y sectorización de los servicios, y apoya la integración y la atención individualizada. Así, esta ley recoge aspectos

de la Constitución española, la Declaración de los Derechos del “Retrasado Mental”, previamente aprobada por las Naciones Unidas en 1971, y la Declaración de los Derechos de los Impedidos aprobada en 1975. Por eso, tanto directa como indirectamente, el ámbito educativo también se ve afectado. La LISMI (1982) y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1982, reformulado en 1985, canalizan la integración escolar del alumnado con discapacidad en el sistema educativo general (Casanova, 2011; Cerdá & Iyanga, 2013).

Además, en el ámbito educativo, y coincidiendo con la aprobación de la Constitución Española (1978), se publica el Informe Warnock (1978). Se trata de un momento muy relevante en la historia de la educación a nivel internacional, ya que materializa, bajo un consenso generalizado, la intención de terminar con la diferenciación entre el alumnado de educación especial y el de educación general (García, 2017). Este informe supone un hito, ya que introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que aparece como alternativa a denominaciones como la de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado, minusválido, etc., y apuesta por alejarse de prácticas basadas en el déficit del alumnado (Arnaiz, 2003).

Se trata de un concepto novedoso que tuvo también su respaldo a nivel mundial en la Declaración de Salamanca de 1994, la cual recoge que cualquier alumno o alumna puede experimentar dificultades para aprender en cualquier momento de su escolarización. Esto conlleva un cambio sustancial basado en la idea de que es más beneficioso y enriquecedor para todos y todas que todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, aprenda de manera conjunta (Carbonell, 2017), siendo un impulso relevante para la educación inclusiva (Ojeda, Casado & Lezcano, 2019). Además, “se deduce que las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo y relativo” (Wedell, 1981, citado en Arnaiz, 2003, p. 67).

A fin de cuentas, tanto los principios que se recogen en la Constitución española como el contenido del Informe Warnock se articulan en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985). Y para posibilitar y apoyar la integración educativa, un año después, el Real Decreto 969/1986 posibilita la creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Casanova, 2011). No obstante, como indican Cabrerizo y Rubio (2007) no es hasta la Ley

Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) cuando llega el modelo de educación comprensiva, que se consolidaría posteriormente en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

La LOGSE (1990) apuesta por la normalización y la integración escolar y supone un avance, ya que introduce por primera vez en una ley educativa del Estado español el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE). Especialmente relevantes son las especificaciones que aparecen en el artículo 36 del capítulo V, dedicado a la educación especial, que regula: los recursos necesarios para que el alumnado con NEE pueda alcanzar los objetivos establecidos; la identificación y valoración de las NEE por equipos de profesionales; la atención a las NEE bajo los principios de normalización e integración escolar; y los resultados logrados por cada estudiante con NEE al final de cada curso en función de su valoración inicial. Por otro lado, en el artículo 37 se regula lo relativo a: profesorado especialista y cualificado de los centros educativos, así como los medios y materiales didácticos precisos; la atención al alumnado con NEE desde su detección; la escolarización en unidades o centros de educación especial en su caso; y la participación de las familias en las decisiones relacionadas con la escolarización del alumnado con NEE. La propia LOGSE también establece los niveles de concreción curricular (Tabla 1).

Tabla 1.
Niveles de concreción curricular¹

Nivel de concreción	Denominación	Responsables
1	Diseño Curricular Base	MEC y CCAA ¹
2	Proyecto Educativo de Centro / Proyecto Curricular de Centro	Centro
3	Programaciones de Aula / Unidades Didácticas	Docente
4	Adaptación Curricular Individualizada	Docente

Fuente: Adaptación de Cabrerizo y Rubio (2007, p. 17).

¹ Las siglas MEC corresponde a Ministerio de Educación y Ciencia. La sigla CCAA corresponde a Comunidades Autónomas.

En 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG); en la disposición adicional segunda se define lo que se entiende por alumnado con NEE, aspecto a destacar, ya que en la anterior ley, aunque se hacía uso de este término, no existía una conceptualización del mismo:

Se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. (LOPEG, 1995, p. 33.660)

También en 1995 se aprueba el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, a través del cual se regulan las condiciones para la atención educativa al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, ya sean temporales o permanentes. Este real decreto ofrecía garantías de calidad educativa al incorporar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales al Proyecto Curricular de los centros (Casanova, 2011).

Con la llegada del nuevo siglo, en el año 2002 el Gobierno aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), la que no se llegó a aplicar. Distintos sectores de la comunidad educativa, sindicatos y organizaciones en defensa de la educación pública y laica consideraron esta reforma como un retroceso a nivel tanto pedagógico como social, especialmente por su apuesta por un modelo educativo selectivo (Rogeró, 2003). Tras un cambio de legislatura de por medio, esta ley quedó derogada en el 2006 por la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) que recoge en su preámbulo el principio de inclusión:

La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (2006, p. 12-13)

De igual modo, la LOE (2006) indica que las administraciones educativas deben garantizar los recursos necesarios para que el alumnado que necesite una atención educativa distinta a la ordinaria “por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (2006, p. 54) pueda lograr el máximo desarrollo considerando sus capacidades personales y alcanzar los objetivos generales para todo el alumnado. Así, se introduce el concepto de alumnado con “Necesidad Específica de Apoyo Educativo” (NEAE) desde el artículo 71 al 78, considerando dentro de este colectivo al alumnado con necesidades educativas especiales (Sección Primera); alumnado con altas capacidades intelectuales (Sección Segunda); alumnado con integración tardía en el sistema educativo español (Sección Tercera); y alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (Sección Cuarta). Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de tratarse de una ley que entiende como alumnado con necesidades educativas especiales todo “aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (2006, p. 54), lo que supone un avance reconocido, el alumnado en riesgo de exclusión por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas continúa quedando exento de consideración en el marco normativo.

Posteriormente, siguiendo con el camino recorrido desde la educación especial hasta la educación inclusiva, resulta necesario aludir a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la ONU en 2006, y ratificada por España en el 2007, entrando en vigor el 3 de mayo de 2008, ya que los poderes públicos deben garantizar esos derechos. Así, por ejemplo, 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, se señala en el Capítulo IV el derecho a la educación, subrayando que “las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás” (2013, p. 95).

Únicamente se llevará a cabo la escolarización en centros de educación especial o unidades sustitutorias de manera excepcional cuan-

do las necesidades de dicho alumnado no puedan ser atendidas en el marco de las medidas a la diversidad de los centros ordinarios y siempre teniendo en cuenta la opinión de las familias. A pesar de que el análisis en el presente artículo se esté realizando desde el camino recorrido desde la educación especial, reconocemos que esta lucha por el derecho a la educación inclusiva alude a todas las personas, y no únicamente a las personas con discapacidad, por lo que es un reto entender la diversidad en sentido amplio. Como señala Slee (2012), existe una lista amplia de alumnado en situación de vulnerabilidad que precisa apoyo educativo adicional:

Al comprometernos con esta lucha [contra el fracaso y la exclusión], encontramos rápidamente datos que ponen de manifiesto una lista cada vez mayor de estudiantes vulnerables que necesitan una ayuda educativa adicional. Los estudiantes aborígenes, los de minorías inmigrantes, los estudiantes cuya lengua materna no es la del currículum, los niños nómadas y los refugiados, los niños y niñas homosexuales y transexuales, los niños de barrios y familias pobres, los niños cuya escolaridad se ha visto perturbada por enfermedades crónicas o de larga duración, los que viven geográficamente aislados, los niños discapacitados son todos ellos vulnerables. Añadamos a esto que el absentismo, tanto el que consta oficialmente como las escapadas de las que no quede constancia, aumenta cuando se prevé que asistan a la escuela más estudiantes que nunca y que la cuestión de la vulnerabilidad de los estudiantes se amplifica. (p. 181)

Desafortunadamente, en el Estado español vuelve a percibirse un retroceso a falta de nutrirse de estas corrientes de pensamiento. En 2013 se aprueba la Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual ha ocasionado grandes polémicas y no ha estado exenta de numerosas críticas que la consideran conservadora, clasista, neoliberal, sexista, etc. Parece de común acuerdo que, en términos de desarrollo de una educación inclusiva, las medidas adoptadas en la LOMCE, como es el caso de la introducción de pruebas estandarizadas o la escasa mención a la atención a la diversidad, suponen un retroceso en la regulación de la respuesta a la diversidad en el Estado español (Fernández & González, 2015; Haya & Rojas, 2017).

Dicha ley, con respecto a las necesidades específicas de apoyo educativo, en el artículo 57 determina que son las administraciones educa-

tivas las responsables de gestionar los medios para garantizar que todo el alumnado logre el máximo desarrollo de sus capacidades. Esta tendencia a la gestión centralizada ha llevado a una pérdida de autonomía de los centros educativos, que es otro de los aspectos más criticados, ya que, tal y como señalaba Ogbu (1974), la presencia de intermediarios en la toma de decisiones aleja dichas decisiones de los intereses y necesidades individuales del alumnado.

Finalmente, la tan criticada LOMCE (2013) fue derogada en 2020, cuando entró en vigor la actual Ley Orgánica de Mejora de la LOE (LOMLOE, 2020). Tal y como sugiere, se trata de una modificación de la Ley Orgánica Educativa (LOE, 2005). Se trata de una de las reformas educativas más ambiciosa y reformista, tratando de cambiar el rumbo educativo hacia estrategias de enseñanza-aprendizaje basados, en mayor medida, en el desarrollo de habilidades y destrezas para dejar atrás el tradicional aprendizaje memorístico.

En cuanto a la atención a la diversidad, la LOMLOE (2020) va un paso más allá, y afirma que es necesario crear climas escolares inclusivos para garantizar la participación activa de todas las niñas y los niños a lo largo de su etapa escolar, especialmente para aquellos casos de diversidad que una situación vulnerable o se encuentren en riesgo de exclusión:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayude a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España. (p. 13)

El principio de la inclusión queda recogido como el primer principio pedagógico que subyace en la reforma legislativa. Además, se reconoce la responsabilidad del Gobierno en lo que se refiere a la formación del profesorado en materia de inclusión. Se considera que el principio de la inclusión debe estar presente desde las primeras etapas

educativas no obligatorias (Educación Infantil), aplicando las medidas necesarias de atención temprana, hasta la recuperación de la Diversificación Curricular en la etapa de Secundaria. La sección de la reforma que concreta los aspectos sobre la inclusión educativa añade las dimensiones social y laboral como ejes de continuidad para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad. Dicho artículo recoge lo siguiente:

1. Cuando las circunstancias personales del alumno o alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá contar con un curso adicional. Estas circunstancias podrán ser permanentes o transitorias y deberán estar suficientemente acreditadas.
2. Con objeto de reforzar la inclusión educativa, las administraciones educativas podrán incorporar a su oferta educativa las lenguas de signos españolas.
3. Con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.
4. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad. (pp. 43-44)

Con todo esto, se puede afirmar que la LOMLOE (2020) supone un avance considerable en lo que se refiere a la atención a la diversidad y el logro de una equidad en el sistema educativo. En este sentido, destaca la tendencia a centrar la atención a la diversidad en la individualización de la educación con el objetivo de lograr un desarrollo integral de todo el alumnado (Gómez, 2021).

En definitiva, este recorrido muestra la evolución a nivel legislativo acerca del derecho a la educación, reconociendo que las distintas leyes educativas se han tenido que ajustar a las diferentes exigencias y cambios sociales (Cabrerizo & Rubio, 2007) y sin olvidar que, a su vez, en ciertos periodos de la historia del Estado español, esta evolución se ha visto afectada e incluso obstaculizada por determinadas casuísticas

políticas que han ralentizado el camino hacia la inclusión en comparación con otros contextos (Fernández & González, 2015; Haya & Rojas, 2017; Parrilla, 2008). Así mismo, la investigación generada en torno a temas como la escolarización, la respuesta educativa, la formación del profesorado o incluso la necesidad de dotar a los centros escolares de recursos, entre otros, ha tenido muy presente y se ha desarrollado sobre cada una de las realidades o condiciones contextuales derivadas de las diferentes normativas.

2.1 Investigación educativa en torno a la atención a la diversidad

En términos científicos, la investigación no se ha mantenido al margen de estos cambios, sino todo lo contrario. El conjunto de reformas e iniciativas en pro de la educación inclusiva ha sido refrendada, impulsada y contrastada por una amplia actividad científica en torno a este objeto de estudio (Echeita & Ainscow, 2011). En una revisión bibliométrica realizada por Hernández-Torrano, Somerton y Helmer (2020) en la base de datos Scopus desde 1994 hasta 2019 se concluye que, desde la Declaración de Salamanca hasta la actualidad, el interés académico en la investigación por el tema de la inclusión ha ido *in crescendo*.

Por su parte, Shaw (2017) pone sobre la mesa el debate actual sobre la escolarización del alumnado NEE en la escuela especial vs. la ordinaria. Desde la revisión bibliográfica que realiza propone una serie de recomendaciones como son: desarrollar un intercambio de saberes entre ambos tipos de escuela, enfatizando la capacitación de sus profesionales; considerar a todo el alumnado adaptando la metodología y reflejando aspectos más allá de los resultados puramente académicos y, finalmente; aumentar la investigación tanto sobre los resultados en ambos tipos de escuela como en relación con el cambio actitudinal social hacia las personas con NEE como motor para avanzar en la inclusión.

Otro ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo por Amor et al. (2019), en el que presentan una revisión de la literatura en inglés y español sobre las tendencias y perspectivas internacionales en torno a la educación inclusiva, con un total de 10.765 documentos analizados de diferentes bases de datos. Entre sus conclusiones, apuntan a una escasez en la investigación sobre la implementación de prácticas in-

clusivas de éxito, especialmente en la literatura en español, subrayando que es necesario ir más allá de los estudios que analizan, y resaltan determinados aspectos de entornos no inclusivos. En un contexto en el que la rendición de cuentas se torna primordial en la toma de decisiones, sobre todo en el marco legislativo, Amor et al. (2019) apuntan a la necesidad de ampliar los hallazgos sobre intervenciones y prácticas inclusivas eficaces.

Asimismo, Ojeda et al. (2019) argumentan que tanto la investigación como el desarrollo normativo respecto a los centros de recursos para la inclusión educativa en el Estado español han sido más escasos con respecto a los de la propia inclusión. En esta línea, el análisis temático sobre 26 revisiones llevada a cabo por Van Mieghem, Verschueren, Petry y Struyf (2020) identifica el desarrollo profesional docente como uno de los temas más abordados por la literatura y que, sin embargo, no ha llegado a materializarse en la práctica, pues una parte considerable del profesorado no se siente correctamente preparado para llevar a cabo una educación inclusiva. Por ello, apuntan a la necesidad de reformular la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, en aras de dotar al profesorado con los recursos y estrategias que favorecen la inclusión.

Para concluir, la investigación señala que para responder a la diversidad de una forma positiva y constructiva es preciso ir a las raíces que generan la exclusión (Dreyer, 2017), asumiendo que es la sociedad y no los aspectos de naturaleza biológica la que genera estructuras excluyentes. Es necesario abordar lo que Finocchio (2016) define como “un pasado educativo que exhibe una demanda social inacabada” (p. 338) que, en este caso, se corresponde con la respuesta educativa tanto al alumnado clasificado como de “necesidades educativas especiales” (NEE) como el de “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE).

Sin ninguna duda, si ambos conceptos fueron un avance para entender la importancia del contexto en el desarrollo de la persona, cada vez son más numerosas las críticas sobre la aplicación de estos. Según Slee (2012), existe una expansión constante de categorías de NEE garantizada por publicaciones como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales y Conductuales (APA, 2002). Y como señalan Escudero y Martínez (2011), el lenguaje más afable de las NEE no ha tardado tiempo en aplicarse para etiquetar, clasificar y separar a

personas con necesidades particulares. Por consiguiente, dentro de las escuelas un colectivo de niños y niñas continúa estando bajo el estigma del concepto de NEE o NEAE (Calderón & Verde, 2018).

Según García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013), existen opiniones que apuestan por la eliminación del concepto de NEE sustituyéndolo por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. En este sentido, con el fin de avanzar en el campo de la educación inclusiva, tanto en el marco normativo como en la práctica educativa desde la investigación, es necesario reflexionar sobre los conceptos “barreras para el aprendizaje y la participación” y “apoyos educativos” en la respuesta a la diversidad como garantes del avance hacia una educación inclusiva. Según Booth y Ainscow (2002) la inclusión supone identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación, y maximizar los recursos para apoyar ambos procesos.

3. Conceptos clave en torno a la atención a la diversidad

Al igual que la legislación, como se ha visto en el apartado anterior, la terminología empleada ha ido evolucionando y adaptándose al contexto social. De esta forma, surge un debate epistemológico fruto de numerosas críticas ante el uso de una terminología que genera etiquetas diagnósticas que terminan siendo empleadas de un modo estigmatizador y discriminante (Ainscow, 2001; Echeita, 2006).

Esta controversia abre la puerta a un cambio de paradigma, partiendo del reconocimiento de que las influencias socioculturales son factores influyentes en el desarrollo de cada alumna y alumno (de la Oliva, Tobón, Pérez & Romero, 2015). Estos autores reconocen la falta de consenso en la literatura, donde hay quienes hablan del “paradigma de la inclusión”, mientras otras referencias apuntan a un cambio de enfoque o perspectiva dentro del “paradigma social educativo”. Aun así, lo que parece ser de conformidad en la literatura es que la publicación del *INDEX for Inclusion (Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva)* (Booth & Ainscow, 2002) sienta las bases de la atención a la diversidad desde el marco de la educación inclusiva. En este orden de ideas, tanto la introducción del concepto “barreras para el aprendizaje y la participación” como la reformulación de los apoyos necesarios para superarlas se han convertido en objeto de debate.

3.1 Concepto de “barreras al aprendizaje y a la participación”

Booth y Ainscow (2002) defienden el uso del término “barreras al aprendizaje y a la participación”, considerando que la inclusión supone identificar y minimizar dichas barreras y maximizar los recursos para apoyar ambos procesos; además su uso está relacionado con la evolución del concepto y pensamiento sobre las personas con discapacidad (Booth & Ainscow, 2015). Tal y como recoge UNICEF (2014a), el concepto evoluciona desde modelos individuales, en los que el centro es la persona y se considera al individuo como necesitado o maldito, pudiendo solo encontrar la salvación a través de la misericordia (*Modelo de caridad*); bien como un paciente que debe ser tratado y curado con la ayuda de profesionales de la salud (*Modelo médico*); hasta el *Modelo social*, que considera la discapacidad como resultante de la interacción individuo-entorno y como parte de la diversidad humana.

Desde esta última concepción, la discapacidad es una cuestión social que no depende únicamente de lo biológico (Calderón, 2018; Calderón & Verde, 2018), es decir, el problema no está en la persona, sino en el sistema que tiene que ajustarse. Según Muñoz, López & Assaél (2015), “existe una predominancia de la perspectiva individual basada en el modelo médico/rehabilitador, la que se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva” (p. 77). De hecho, tal y como señalan Booth y Ainscow (2002), asumir que la discapacidad de algunos estudiantes es la principal causa de sus dificultades educativas desvía la atención de las barreras que existen en los contextos escolares en los que esas personas se encuentran. El hecho de que una persona tenga Síndrome de Down, Trastorno de Espectro Autista, Síndrome de Williams o Síndrome de Angelman no puede ser motivo de segregación (Calderón, 2018).

Según UNICEF (2014b), las barreras para la inclusión pueden ser actitudinales, ambientales (infraestructura física y de comunicación), institucionales (leyes, políticas y sistemas de creencia) o informativas. Es decir, ocurren en el nivel actitudinal, en el organizacional y en el contextual (Arnaiz, de Haro & Maldonado, 2019); y obstaculizan la rutina escolar de estudiantes, por lo que para su adecuada escolarización va a ser necesario diferentes tipos de apoyos y recursos (Villac, 2016).

Por consiguiente, según Booth y Ainscow (2002), tanto las barreras como los recursos se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales, etc. Así, deberíamos reflexionar sobre la organización de los entornos y sus interacciones (Messiou, 2014), analizando los factores contextuales en todo el alumnado (Messiou, 2017) ya que las dificultades no pertenecen tanto a las personas sino a los espacios interactivos entre ellas (Nind, 2011). Y, con ello, expresiones como “su hijo o hija no me sigue”, “no es capaz”, etc. deberían desaparecer (Tonucci, 2017) gracias a los diferentes apoyos que, tal y como recoge la ley, se pueden facilitar desde la administración educativa.

3.2 Apoyo educativo a la respuesta a la diversidad

Considerando, como ya se ha dicho, que la discapacidad es una cuestión social y que la educación inclusiva es un derecho para todas las personas, el apoyo educativo a la respuesta a la diversidad se constituye como un componente clave para la inclusión escolar (Puigdellívol, Molina, Sabando, Gómez & Petreñas, 2017). Se considera que el apoyo educativo comprende un conjunto de medidas, estrategias y procesos que se llevan a cabo dentro y fuera del centro con el fin de “superar y dar respuesta a una serie de necesidades tanto del alumno/a como del contexto que le rodea y que, en último término, persigue e implica la mejora de la enseñanza” (Moya, Martínez & Ruiz, 2005, p. 21). Así, al igual que lo que ocurre con el concepto de barreras (Booth & Ainscow, 2015), también los servicios de apoyo tanto interno (realizado por profesionales que forman parte de la plantilla del centro) como externo (llevado a cabo desde fuera del centro por profesionales que no pertenecen a este), creados para facilitar los procesos educativos, están experimentando cambios a lo largo del tiempo (Arnaiz, 2003).

En cuanto al apoyo interno, resulta muy esclarecedor el marco que propone Parrilla (1996), diferenciando dos ejes ante los procesos de diversidad educativa. Por un lado, se encuentra la dimensión centrada en el estudiante frente a la escuela como globalidad; y, por otro lado, la dimensión enfocada en la figura experta frente a la colaboración. Por consiguiente, relacionando estas dimensiones identifica diferentes modelos de apoyo interno: apoyo terapéutico; apoyo individual

colaborativo; apoyo consulta recursos; y apoyo curricular. Analizando dicha propuesta se matiza que el apoyo debería centrarse en la escuela como foco de la intervención y la manera de hacerlo se debería apoyar en un trabajo colaborativo, teniendo como base el modelo de apoyo curricular a la hora de dar respuesta a la diversidad.

Partiendo de este esquema, Puigdemívol y Petreñas (2019) añaden un tercer eje o dimensión relacionado con la calidad de los apoyos, que va desde la adaptación hasta la aceleración, de tal manera que representan los ejes de atribución, agentes y estrategias, subrayando la relevancia de tres claves: la visión contextual de los problemas del aprendizaje; entender el apoyo como una tarea compartida por la comunidad; y centrarse en la aceleración de los aprendizajes.

Esto nos lleva, entre otras cuestiones, a reflexionar sobre el perfil del profesional de apoyo y el del profesorado tutor o tutora (Gallego, 2011), reconociendo que el rol y las funciones del profesorado de apoyo en el aula ordinaria deben modificarse, aprovechando más su presencia en la dinámica del aula (Mas, Olmos & Sanahuja, 2018) y dedicando más tiempo en el trabajo conjunto con los docentes (Sandoval, Márquez, Simón & Echeita, 2019). Como señala Ainscow (2012), se necesita cuestionar los roles de las personas que ofrecen apoyo pedagógico.

Parrilla y Daniels (1998) ya recomendaban los Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEPS), argumentando que son un modelo de apoyo consistente en “la creación de pequeños grupos de compañeros de un mismo centro, que colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas” (p. 15). Posteriormente, Gallego, Rodríguez y Corujo (2016) aludían a los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) con la intención de crear una cultura colaborativa institucional que influyera en los procesos de apoyo en los tres colectivos de la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado). En este sentido, no debemos olvidar que el alumnado también es un recurso natural para el apoyo; existen diversas modalidades de apoyo entre el alumnado, como por ejemplo, las tutorías entre iguales, los métodos de aprendizaje cooperativo en grupo o la participación del alumnado en tareas de planificación (Arnaiz, 2003). Todo esto sin olvidar, en ningún caso, la necesidad de crear alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad (Simón, Giné & Echeita, 2016).

En definitiva, como matiza Arnaiz (2012), todos los miembros implicados en el proceso educativo (familia, profesorado, apoyos, alumnado, equipo directivo, ayuntamientos, instituciones locales, etc.) son piezas irrenunciables en la construcción de escuelas inclusivas. De esta manera, las políticas de apoyo que se diseñen y desarrollen van a ser claves para promover el apoyo educativo inclusivo (Petreñas, Puig-dellívol & Jardí, 2020).

4. A modo de conclusión

A lo largo de la historia más reciente y gracias a los esfuerzos de la comunidad educativa que, en muchos casos, han sido impulsados y/o reconocidos mediante determinadas medidas legislativas, el sistema educativo español ha introducido considerables cambios en el marco normativo con el propósito de garantizar el derecho a la educación de todos y todas, prestando especial atención al alumnado que presenta discapacidad o que encuentra algún tipo de dificultad a lo largo de su periodo de escolarización. De esta manera, y teniendo en cuenta hitos tan significativos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) o la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), el presente trabajo ofrece una síntesis de la historia legislativa con relación a la respuesta educativa a la diversidad, convirtiéndose en una herramienta y fuente de información tanto para profesionales de la educación como para la comunidad académica en general y responsables políticos de cara a futuras redacciones normativas.

Si bien, desde un punto de vista conceptual, se pretende avanzar hacia el modelo social en la forma de entender la discapacidad en vez del modelo individual y con ello, se están superando conceptos que, en términos educativos, aumentan la brecha de la desigualdad y acentúan la categorización y segregación del alumnado en función de sus capacidades. Todavía hoy, en el contexto de educación inclusiva, existen injusticias y se vulnera el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad (Calderón, 2018). Además, aunque desde un punto de vista estructural la organización de los espacios educativos ha avanzado, y continúa haciéndolo, en función del contexto, desde modelos segregadores hacia modelos más inclusivos, la discapacidad en las escuelas se entiende aún en términos individuales y biológicos,

enfocando las preocupaciones en torno a las adaptaciones curriculares individualizadas, las aulas específicas, las evaluaciones psicopedagógicas individuales, etc., en vez de entenderla como un problema público con soluciones sociales y políticas (Calderón & Verde, 2018). No podemos dejar de lado que, según varios estudios (Tsvintarnaia, Vizcarra & López-Vélez, 2020), se continúa percibiendo la influencia del modelo médico o clínico a la hora de diagnosticar las NEAE, clasificando incluso al alumnado en educable e in-educable (Cobeñas, 2020) y continuando en buena medida realizando el apoyo de manera individual fuera del aula o a través de pequeños grupos de apoyo en las áreas instrumentales (Sandoval et al., 2019).

Ante esta realidad, y asumiendo que es la escuela la que debe amoldarse a la diversidad del alumnado y no forzarlo a encajar en una rígida estructura escolar, la investigación en torno a la respuesta a la diversidad tiene la responsabilidad de continuar indagando, por un lado, en el avance teórico y conceptual, interesándose por la detección y eliminación de barreras para que todo el alumnado avance en su proceso de escolarización; y, por otro lado, ante la incorporación de alumnado con NEAE en las escuelas ordinarias, las posibles maneras de articular el apoyo educativo para responder a la diversidad y que, así, todo el alumnado pueda beneficiarse de la riqueza que aportan los espacios educativos diversos.

Con todo, resulta fundamental conocer la trayectoria y reconocer los esfuerzos realizados, como se ha hecho a lo largo de este trabajo. Sin embargo, como también hemos venido haciendo aquí, debe considerarse igualmente necesaria la identificación y estudio de los retos que aún nos quedan por superar. Con todo ello, el avance hacia un modelo que reconoce la diversidad como algo intrínseco de las personas y, sobre todo, enriquecedor para el aprendizaje de todo el alumnado, es un camino que sigue encontrándose con grandes desafíos. En estos términos, la escuela debe asumir la responsabilidad de impregnar sus prácticas con los principios de la inclusión, siendo precisamente la escuela una de las instituciones más implicadas en el desarrollo de sociedades más inclusivas. Empecemos por trabajar desde la escuela, incluyendo a toda la comunidad educativa, lo que queremos reflejar en la sociedad.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- American Psychiatric Association (APA). (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1.277-1.295.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P., de Haro, R. & Maldonado, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24.
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 330, 59-82.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad: Teoría y práctica*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1-6.

- Calderón, I. y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer España, S. A.
- Cerdá, M. C. & Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.
- Constitución Española. BOE, 29 de diciembre de 1978, nº 311.
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. BOE, 21 de abril de 2008, nº 96.
- De la oliva, D., Tobón, S., Pérez, A. K. & Romero, J. (2015). El proceso de inclusión social desde la socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales. *Revista Paradigma*, 36(2), 49 – 73.
- Declaración de los Derechos del Impedido. Resolución 3.447 (XXX), de la Organización de las Naciones Unidas. París, Francia, 9 de diciembre de 1975.
- Declaración de los Derechos del Niño. Resolución 1.386 (XIV) de la Organización de las Naciones Unidas. París, Francia, 20 de noviembre de 1959.
- Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Resolución 2.856 (XXVI), de la Organización de las Naciones Unidas. París, Francia, 20 de diciembre de 1971.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas. París, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- Dreyer, L. (2017). Inclusive education. En L. Ramrathan, L. Le Grange y P. Higgs (Eds.). *Education Studies for Initial Teacher Development* (pp. 383-399). Sudáfrica: Juta.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Fernández, N. & González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- Finocchio, S. (2016). La historia de la educación en los debates políticos actuales en América Latina: un estudio desde la prensa. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 317-340.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 93-110.
- Gallego, C., Rodríguez, M. R. & Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 16, 60-110.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A. & Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- González, T. (2009a). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En M. R. Berruezo y S. Conejero (Coord.). *El largo camino hacia la educación inclusiva*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- González, T. (2009b). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo. *Bordón*, 61(3), 93-105.
- Haya I. & Rojas, S. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Hernández, M. I. (2015). *El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos*. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M. y Helmer, J. (2020) Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement:

a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*.

- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE nº 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma. BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Disponible en: http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 9/95, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Mas, O., Olmos, P. & Sanahuja, J. M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Moya, A., Martínez, J. y Ruiz, J. M. (2005). *Una alternativa de apoyo en los centros: El modelo de apoyo curricular*. Archidona: Málaga.
- Muñoz, M. L., López, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

- Nind, M. (2011). Participatory data analysis: A step too far? *Qualitative Research*, 11(4), 349-363.
- Ogbu, J. (1974). *The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Nueva York: Academic Press.
- Ojeda, A. I., Casado, R. & Lezcano, F. (2019). Los centros de recursos para la inclusión educativa en España: Un perfil de su desarrollo normativo. *Profesorado*, 23(1), 37-59.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, M. A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, M. A. (2008). Inclusive Education in Spain: A view from inside. En L. Barton y M. Rioux (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- Petreñas, C., Puigdemívol, I. & Jardí, A. (2020). Do educational support policies always favour overcoming inequalities? The situation in Spain. *Disability & Society*, 1-24.
- Puelles, M. (1992). Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 192, 311-319.
- Puigdemívol, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez, G. & Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*, 32(7), 1.065-1.084.
- Real Decreto 2.639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. BOE nº 253.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial. BOE nº 65.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. BOE nº 131.

- Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. BOE nº 121.
- 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. BOE nº 289.
- Rogero, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *TABANQUE*, 17, 33-50.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 251-266.
- Shaw, A. (2017). Inclusion: The role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292-312.
- Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...: La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46, 9-12.
- Tsvintarnaia, I., Vizcarra, M. T. & López-Vélez, A. L. (2020). Actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 81-97.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- UNICEF (2014a). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission*. Nueva York: Unicef.
- UNICEF (2014b). *Partnerships, Advocacy and Communication for Social Change*. Nueva York: Unicef.
- Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K. & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.

- Villac, D. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicología USP*, 27(3), 492-502
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: HMSO.