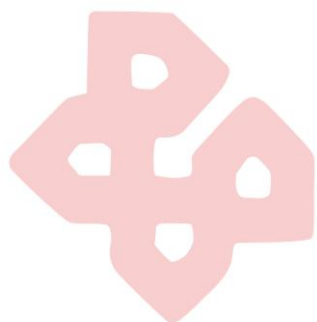




HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA TODOS. NUEVAS CONTRIBUCIONES

Towards inclusive education for all. New contributions



EDITORIAL

Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada

E-mail: ecrisol@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3091-6699>

1. Presentación y justificación del monográfico

La inclusión se ha convertido en una palabra común en diferentes ámbitos del desarrollo de la humanidad (Plancarte, 2017, p.213), pero “incluir” se convierte en una tarea nada fácil de cumplir y que constituye todo un reto. En la educación ha sido tema de grandes debates, controversias y todo un largo proceso, cuyo principal propósito fue, y aún sigue siendo, hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

La Inclusión Educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todo el alumnado -aspectos presentados y analizados a lo largo de las aportaciones que conforman este monográfico- con especial énfasis en aquel alumnado que está en riesgo de ser excluido o marginado. “Hacia una educación inclusiva para todos. Contribuciones desde la práctica de la reflexión y la investigación”, enfatiza en la necesidad de transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todos (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006), si queremos hablar Educación Inclusiva.

La UNESCO (2009) considera a la Educación Inclusiva como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos (declaración que se aprobó desde 1990), partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, el propósito de la Educación Inclusiva es permitir que los maestros, maestras y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, p.14).

A partir de esta definición se destacan, cuatro elementos determinantes de la inclusión (Echeita y Ainscow, 2011) que conforman la base de las aportaciones que conforman este monográfico:

- La inclusión es un proceso. Hay que entender la Inclusión Educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado,
- la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, estudiantado, y en sí la sociedad,
- la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras,
- y por último, la inclusión pone una atención especial en aquel alumnado en peligro de ser marginados, excluidos o en riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

En este sentido, la Educación Inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, estudiantado y de la propia comunidad educativa, a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducción de la exclusión del sistema educativo. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos.

La Inclusión Educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad de todos. Busca maximizar la “presencia”, la “participación” y el “éxito académico” de todos (Ainscow, 2016; Booth y Ainscow, 2015; Booth y Ainscow, 2002; Booth, 2006). El término “presencia” está relacionado con el lugar en el que son educados los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, mayores, en sí todos, siendo conscientes de que la Inclusión Educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva sólo como un asunto de localización, pero también está íntimamente relacionado con su asistencia regular y tiempo de participación con sus compañeros

en el aula de clase. El término “participación” se refiere, por su parte, a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la institución educativa; que incorpora puntos de vista del alumnado y estudiantado, y valora su bienestar persona y social. La participación denota el componente más dinámico de la inclusión, donde todos se involucran activamente de la vida de la institución, y son reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad educativa. El “aprendizaje” alude a los logros que pueda alcanzar el alumnado y estudiante en función de sus características, las oportunidades de participar en condiciones de igualdad y cómo la institución educativa da respuesta a sus necesidades educativas.

Pero para que esto sea posible, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, considerándose estas como aquellas que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una Educación Inclusiva. Genéricamente, las barreras son aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a la inclusión (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad). Estas, se concretan en la cultura, las políticas y se evidencian en las prácticas escolares generando exclusión, marginación o abandono escolar.

Se trata, desde el primer momento, de suscitar en quienes se acerquen a la lectura de este monográfico, tres interrogantes de gran calado sobre la Educación Inclusiva: cómo la entendemos, qué hacemos para lograrla y cómo podemos seguir mejorando nuestras prácticas y comunidades profesionales inclusivas para construir, desarrollar y consolidar entre todas y todos, un verdadero sistema educativo que sitúe el derecho primordial a la diversidad como un eje vertebrador del cambio en los centros educativos. Hablamos de una Educación Inclusiva que se concreta y precisa en las tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2002) que abordan los artículos de este monográfico:

- Crear culturas inclusivas: Esta dimensión abarca dos grandes bloques de actuación: la construcción de comunidades escolares seguras, colaboradoras y estimulantes para todos los implicados: alumnado, profesorado, familias y comunidad local; pero también establecer valores inclusivos como guías para la toma de decisiones y maneras de pensar abiertas que determinan la perspectiva de análisis de cada realidad. Los valores, que apoyan y conforman la creación de culturas inclusivas, son: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría (Booth, 2006).
- Elaborar políticas inclusivas: Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan, en segundo lugar, en las “políticas escolares” de cada centro. Ellas son las que deben asegurar que los valores compartidos hacia la diversidad del alumnado estén en el corazón de las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro quiere promover, empapando todas las decisiones curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, apoyos, etc.) y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- Desarrollar prácticas inclusivas: las prácticas en las aulas deben reflejar la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquellas. Ello pasa por tratar de asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante, desde una visión multidimensional de la inteligencia y el conocimiento y la experiencia de cada uno de ellos fuera del entorno escolar. Para que una tarea de esta complejidad y dificultad pueda llegar a buen puerto, es imprescindible que el profesorado sea capaz de movilizar recursos, apoyos y ayudas de todo tipo, del propio centro y de las comunidades locales, sin los cuales es difícil hacer frente a la incertidumbre del cambio educativo.

La relación entre estos tres planos (cultura, política y práctica) no es lineal y jerárquica (de las culturas a las prácticas), sino circular y en parte difusa, imprecisa: una innovación espontánea para un mejor manejo del aula y los aprendizajes, puede desencadenar una reflexión profunda sobre su significado e implicaciones para la escuela, lo que puede, a su vez, hacer revisar valores y creencias compartidas (cultura escolar) y poner en marcha planes para sistematizar su uso en el futuro por otros compañeros y compañeras (política). Ahora bien, para lograr todo esto, los principios metodológicos básicos son los siguientes:

- Instauración de comunidades profesionales inclusivas: crear grupos de trabajo formados por todos los miembros de la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado, equipo directivo, personal de administración y servicios), y otros procedentes de la comunidad (voluntarios, personas pertenecientes a asociaciones sin ánimo de lucro u organizaciones no gubernamentales, estudiantes en prácticas de titulaciones universitarias o de formación profesional relacionadas con la educación, etc.).
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje y el trabajo cooperativo, es decir, que todos aprendemos de todos, en dinámicas donde se promueva una participación horizontal. Para ello, se recomienda proponer una metodología de enseñanza-aprendizaje donde el trabajo cooperativo sea la base fundamental. Que requiera de la formación de grupos de trabajo heterogéneos, donde el alumnado que presenta discapacidades, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, enfermedades crónicas, población inmigrante, trastornos del desarrollo, etc., se encuentre trabajando formando parte de estos grupos junto al resto de compañeros y compañeras.
- Recursos didácticos y medios de expresión que cumplan los principios del “Diseño Universal de Aprendizaje”, ya que cada persona tiene un estilo de aprendizaje determinado.

Desde estos referentes, el monográfico presente desea e invita a repensar la Educación Inclusiva desde su conceptualización hasta su desarrollo en experiencias desarrolladas en diferentes contextos y realidades en base a distintos ejes de contenido, que pueden provocar al lector la reflexión acerca del estado, así como el cuestionamiento de hacia dónde va la Educación Inclusiva.

En este sentido, el monográfico pretende recoger y divulgar reflexiones e investigaciones que muestren un aporte de interés para el campo educativo avanzando en su configuración en las tres tipologías de aportaciones que, de manera, tangencial, lo abordan de acuerdo a estudios o trabajos que ayuden a encontrar

respuestas educativas eficientes en una escuela inclusiva, que conformarían un primer bloque, que aborda la Inclusión de manera generalizada; un segundo bloque que aborda la Inclusión emergente, apostando por una Inclusión que deba contemplar toda la diversidad social, dando así respuesta educativa a todos para que todos puedan tener éxito; y un tercer bloque, que analiza la inclusión desde una perspectiva clásica, representada así por un conjunto de investigaciones y revisiones sobre aspectos que podríamos denominar más próximos a una inclusión educativa relacionada con las diferentes capacidades de las personas y el trabajo específico ante determinadas necesidades . Por ello, dado la diversidad de dimensiones, estudios y análisis posibles, es por lo que se ha optado en confeccionar esta monografía con tres grandes bloques que posteriormente detallaremos y que, en suma, abordan la Educación Inclusiva desde un plano reflexivo, presentando así, tanto trabajos que ayuden a encontrar respuestas educativas eficientes en una Escuela Inclusiva, como investigaciones y revisiones sobre aspectos que podríamos denominar más próximos a una Inclusión Educativa dirigida a atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006).

2. Estructura del monográfico

Iniciamos el monográfico con un primer eje, donde encontramos dos trabajos que ayudan a encontrar respuestas educativas eficientes en una escuela inclusiva, como es el estudio que se presenta por parte de Azorín, Ainscow, Arnaiz y Goldrick bajo el título “A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools”. Trabajo que describe el proceso seguido durante el diseño de una herramienta para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad del alumnado en las escuelas, que da lugar a la creación de nuevo recurso, “Herramienta Themis para la Inclusión”, que puede ser de utilidad como punto de partida para acometer procesos de mejora tendentes al desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros educativos.

El avance de la Inclusión Educativa en prácticamente todo el mundo ha supuesto la necesidad de proveer apoyos a través de diferentes servicios. Igualmente, ha conllevado la consideración de un nuevo papel para los Centros de Educación Especial (CEE), basado en una doble función: la atención al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, y su transformación en Centros de Recursos de Apoyo a la Escuela Inclusiva. Por todo lo planteado, Ojeda González, Casado-Muñoz y Lezcano Lezcano Barbero, presentan un estudio sobre los centros de recursos para la inclusión educativa en España, centrado en una revisión de políticas educativas y literatura académica internacional y española. Los principales hallazgos muestran diferentes vías y grado de desarrollo autonómico, que pueden servir de guía a diferentes colectivos implicados en la educación inclusiva. Aunque como indican Ojeda González, Casado-Muñoz y Lezcano Lezcano Barbero, se detecta la necesidad de impulsar más el desarrollo y aplicación normativos y la investigación sobre el papel clave que los CEE pueden brindar a la inclusión.

En un segundo bloque, podríamos destacar, aun a riesgo de equivocarnos por la frecuencia y premura con la que la Unión Europea acuerda y difunde el último Dictamen de Comité Económico y Social Europeo sobre “Una educación de alta

calidad para todos” (Diario Oficial de la Unión Europea de 31 de mayo de 2017) donde se insta a los Estados miembros a adoptar un compromiso más firme en el ámbito de la educación de calidad para todas las personas con el fin de cumplir los objetivos de la Unión Europea para 2020 y de las Naciones Unidas para 2030, un conjunto de estudios y trabajos emergentes que hacen que el concepto de Educación Inclusiva actual se deba contemplar con toda la diversidad social, dando respuesta educativa a todos, con el objetivo de que todos puedan tener éxito.

Iniciamos este bloque con el trabajo de Granero Andújar y García Gómez, “Intersexualidades: desconocimiento teórico-práctico en la educación formal”. Un trabajo que pretende indagar el estado actual del conocimiento académico sobre las intersexualidades en la práctica educativa en las etapas de Educación infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los principales resultados evidencian: la ausencia de investigaciones sobre las intersexualidades, generando un desconocimiento académico que obstaculiza la creación de medidas, programas y leyes educativas para la inclusión de la diversidad sexual social existente; el no cuestionamiento de prácticas y actitudes docentes que generan discriminación hacia estas personas, dificultando su aceptación, normalización e inclusión social; y la ausencia de las intersexualidades en los currículos y los materiales educativos, provocando desconocimiento y prejuicios en el alumnado participante.

También dentro de este bloque, Karrera Garmendia, Arguiñano, presentan un artículo que aborda ejes como las sinergias, competencias y rendimiento escolar. El caso de la escuela pública de Antzuola” que tiene como base los resultados obtenidos en pruebas externas y estándares realizadas entre los años 2010 y 2015 al alumnado de la escuela pública de Antzuola que además de otros importantes aspectos, se enmarca dentro del denominado Project Basic Learning (PBL). Metodología que como apuntan diversos estudios (Willard y Duffin, 2003; Liu, Wang, Tan, Koh y Ee, 2009), aumenta el índice de satisfacción entre el alumnado y la percepción sobre el propio aprendizaje es más positiva, a la vez que mejora la capacidad para trabajar en equipo. Su práctica docente se implementa en contextos inclusivos donde emerge un aprendizaje basado en la comunicación entre las personas y la cultura. La pregunta de investigación de la que parten y que anima a su lectura es ¿cuál será el nivel de rendimiento que logra este alumnado en las pruebas de diagnóstico realizadas en secundaria, tomando en cuenta que, una vez finalizada la educación primaria, se encuentran en la secundaria con un modelo de enseñanza-aprendizaje de corte convencional?

Destacable es el estudio presentado por García-Raga, Boqué Torremorell y Grau Vidal, que analiza la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria. Un estudio dirigido a valorar la mediación a partir de las percepciones del alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las autoras parten de la consideración del conflicto como algo inevitable entre los seres humanos. Como remedio a este, las autoras parten de estrategias para gestionarlo de una manera democrática y pacífica, como es la mediación. Una herramienta que presenta un sentido pedagógico para ser aplicado en los centros educativos, que permite que las propias personas protagonistas de los conflictos los afronten en un proceso de diálogo y con la ayuda de una tercera persona.

En este bloque también encontramos el trabajo presentado por Escarbajal Frutos, Izquierdo Rus Abenza Pastor sobre absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. Un artículo que analiza la relación existente entre el absentismo escolar, la situación familiar del alumnado absentista, el clima escolar y el contexto en el que las situaciones de absentismo tienen lugar.

Teniendo como antecedente que en los últimos años la conducta prosocial ha cobrado un gran interés en los programas de intervención psicosocial dedicados a personas con discapacidad, Suriá Martínez, presenta el trabajo “Perfiles de conducta prosocial y su relación con el autoconcepto en estudiantes con discapacidad”, que analiza la conducta prosocial y el autoconcepto en un grupo de estudiantes con discapacidad según la tipología, grado y etapa en la que se adquirió la discapacidad. Asimismo, identifica si existen combinaciones de factores de conducta prosocial que den lugar a diferentes perfiles de prosocialidad.

Resulta interesante como Baches Gómez y Sierra Huedo, desde una de las realidades en las aulas españolas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la multiculturalidad, presentan una investigación sobre el análisis del desarrollo de la competencia intercultural en la ESO y la percepción de los docentes de la importancia de la enseñanza de dicha competencia en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual en Aragón. El estudio concluye aportando resultados que muestran que la educación intercultural es una materia pendiente en la formación del profesorado.

Tras este segundo bloque, se presentan un conjunto de investigaciones y revisiones que muestran un aporte de interés para el campo educativo avanzando en su configuración en las tres dimensiones que, de manera, tangencial, lo abordan de acuerdo con el Index for Inclusion: culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2002). Se trata de un conjunto de estudios como hemos indicado con anterioridad, más próximos a una Inclusión Educativa dirigida a atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

Stuardo-Concha presenta una propuesta teórica de Asesoramiento para la Justicia Social (AJS) construida para apoyar a las/los actores en la construcción y mejoramiento de centros educativos justos y para la justicia social.

Muñoz Pérez y Cubo Delgado, presentan un trabajo centrado en la formación en TIC del profesorado de Educación Especial. Los autores de este trabajo, consideran que la actitud que el docente tenga frente al uso de las tecnologías juega un papel importante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo determinante la actualización que éste tenga con respecto a las TIC y el conocimiento que posea sobre el mismo. El objetivo de su estudio radica en evaluar el grado de Competencia Digital que tiene el profesorado de educación especial, así como describir conocer el tipo de actitudes y formación tienen hacia las TIC. Los resultados muestran déficits en relación con la competencia digital. De la misma forma podemos destacar una formación media-baja de este profesorado, así como una actitud positiva hacia las TIC.

En base a los esfuerzos que se han realizado para delimitar los indicadores cuantitativos y cualitativos de la Educación Inclusiva (Göransson y Nilholm, 2014; Kyriazopoulou y Weber, 2009) y la importancia de crear una cultura escolar donde los estudiantes se sientan competentes, valorados y no excluidos, con independencia de sus características, intereses, capacidades o dificultades (Tjernberg y Mattson, 2014), Gonzalez-Gil, Martín-Pastor y Poy Castro, presentan el estudio “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado” con el objetivo de conocer el significado que conlleva para los maestros el enseñar desde un enfoque inclusivo y sobre las barreras y facilitadores existentes que condicionan la implementación de buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas. El discurso de los profesores fue dividido en tres bloques temáticos: (1) concepto de educación inclusiva, (2) barreras para el desarrollo de la inclusión y (3) facilitadores para lograrla. Los principales resultados desvelan dos enfoques diferentes sobre el concepto de inclusión: uno centrado en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y otro, que defiende que la inclusión tiene que ver con todo el alumnado. Como principales barreras se resaltan la falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos. Mientras que el compañerismo y la colaboración con otros profesionales del centro se convierte en uno de los principales facilitadores que impulsan la inclusión.

Mendioroz Lacambra, Rivero Gracia y Aguilera, presentan un estudio que parte de la hipótesis de que si el profesorado conoce las características así como la forma en la que adquiere el conocimiento el alumnado con altas capacidades, y además experimenta la metodología propuesta por la comunidad científica para responder a sus necesidades educativas, será capaz no sólo de identificarlo en el aula, sino además de adecuar sus creencias a la realidad de este alumnado y dar una respuesta eficaz a sus expectativas en el marco de una escuela inclusiva, tal y como propone la legislación vigente. Experiencia que revela la necesidad de formar al profesorado de manera específica para que pueda reconocer a este colectivo e implementar en el aula metodologías adecuadas a su forma de aprender, que a su vez y en el marco de una escuela inclusiva, contribuyan a incrementar la calidad de la enseñanza.

Crisol y Campos, se centran en un estudio de caso único. En concreto un niño prediagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en el último curso de Educación Infantil. El estudio de este caso único está centrado en cómo se puede identificar este trastorno evaluando las funciones ejecutivas del alumno en cuestión, a través de una serie de pruebas propuestas por el Manual de Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN 2009).

En último lugar encontramos la aportación de Rodríguez Fuentes y Gallego Ortega, que plantean un estudio bibliométrico sobre Educación Especial, de tipo descriptivo, mediante el análisis de documentos publicados sobre Educación Especial. Estudio que revela que imperan las investigaciones empíricas por encima de los ensayos teóricos o de revisión, así como los estudios sobre el alumnado con problemas de aprendizaje, y no tanto los estudios sobre el docente

No queremos finalizar esta presentación del monográfico sin retomar, de nuevo, el inicio que hemos empleado al animar e invitar a su lectura desde un posicionamiento comprometido y crítico. Sólo resta indicar, por un lado, que las limitaciones espaciales han impedido incorporar y dar respuesta a otras

investigaciones y propuestas, sin duda, de gran importancia; por ello confiamos en que la selección realizada sea del interés de la comunidad educativa y las administraciones, así como constituir un referente más para seguir investigando en estos contenidos.

Por otro lado, queremos terminar con el reconocimiento público a todas las personas que han contribuido a realizar este monográfico por su generosidad para hacernos partícipes del conocimiento que se deriva de la calidad de los trabajos presentados. Gracias a todas y todos y gracias a los miles de profesionales que día a día trabajan en las aulas de todas las etapas educativas creyendo que la diversidad es un valor y que son muchas más las cosas que nos unen de las que nos separan.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres. Routledge
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3), 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urries (Coords.), Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca, España: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. 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
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Granada-mayo 2010
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>