

EL 'SESGO INCLUSIVO' DEL ENFOQUE CAPACITISTA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

The 'Inclusive Bias' of the Ableist Approach in Inclusive Education

Alba GARCÍA-BARRERA
Universidad a Distancia de Madrid. España.
alba.garcia@udima.es
<http://orcid.org/0000-0003-1993-1406>

Fecha de recepción: 16/06/2022
Fecha de aceptación: 20/12/2022
Fecha de publicación en línea: 01/07/2023

Cómo citar este artículo / How to cite this article: García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva [The 'Inclusive Bias' of the Ableist Approach in Inclusive Education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>

RESUMEN

La inclusión educativa es una cuestión que preocupa cada vez más en diferentes ámbitos y niveles. Sin embargo, por muchos avances que se hayan pretendido realizar para lograr una inclusión educativa plena del alumnado, esta siempre seguirá comportando el mismo problema: el hecho de que unos incluyen y otros son incluidos. Por ello, este artículo reflexionará sobre algunas de las grandes problemáticas que presenta el paradigma de la educación inclusiva. Entre ellas, presentará, en primer lugar, lo que se ha venido a denominar como «sesgo inclusivo», referido al enfoque capacitista que prevalece en el trasfondo del paradigma inclusivo, que continúa

erigiéndose sobre las capacidades del alumnado y lo etiqueta en función de ellas, condicionando y lastrando su inclusión. En segundo lugar examinará la ruptura que se produce entre la teoría y la práctica de la educación inclusiva, dificultando su adecuada implementación y promoviendo en su lugar acciones de carácter segregador. Y, en tercer lugar, abordará el lenguaje capacitista que predomina en este modelo para aludir a las diferencias humanas, fomentando las creencias, actitudes y estereotipos negativos que se mantienen acerca de la diversidad. Por último, y a fin de evolucionar hacia un modelo educativo holístico que permita superar las problemáticas que presenta el modelo inclusivo, se propone avanzar hacia la normalización plena de la diversidad y se reclama una verdadera escuela para todos, sin excepciones, que: ofrezca una educación justa, equitativa y de calidad para todos y cada uno de los alumnos, tome como base una pedagogía crítica, funcione como una comunidad de aprendizaje y ofrezca un diseño universal de aprendizaje que facilite la respuesta a las necesidades educativas personales de cada estudiante para desarrollar al máximo su potencial individual.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión; discapacidad; necesidades educativas; discriminación educativa; segregación escolar; oportunidades educativas; justicia social.

ABSTRACT

Educational inclusion is an issue of increasing concern in different areas and levels. However, no matter how many advances have been made to achieve full educational inclusion of students, it will always continue to involve the same problem: the fact that some include and others are included. Therefore, this article will reflect on some of the major problems presented by the inclusive education paradigm. Among them, it will present, first, what has come to be called "inclusive bias", referring to the ableist approach that prevails in the background of the inclusive paradigm, which continues to be built on the abilities of students and labels them based on them, conditioning and weighing down their inclusion. Second, it will examine the rupture that occurs between the theory and practice of inclusive education, hindering its proper implementation and instead promoting actions of a segregating nature. And, thirdly, it will address the ableist language that predominates in this model to refer to human differences, fostering negative beliefs, attitudes and stereotypes about diversity. Finally, and in order to evolve towards a holistic educational model that makes it possible to overcome the problems presented by the inclusive model, it is proposed to advance towards the full normalization of diversity and it is claimed a true school for all, without exceptions, which: offers a fair, equitable and quality education for each and every one of the students, is based on a critical pedagogy, works as a learning community and offers a universal design of learning that facilitates the response to the personal educational needs of each student to fully develop their individual potential.

Keywords: inclusive education; inclusion; disability; special needs; educational discrimination; school segregation; educational opportunities; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es una cuestión que preocupa cada vez más en diferentes ámbitos y niveles, convirtiéndose incluso en objetivo político, propagandístico, mediático y social. Por muchos avances que se hayan pretendido realizar para lograr una inclusión educativa plena del alumnado, siempre seguirá comportando el mismo grave problema, intrínseco a su propia naturaleza y definición. Esto es, el hecho de que unos incluyen y otros son incluidos (normalmente las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios). Así, este enfoque es el que, precisa y contradictoriamente, mantiene vivas ciertas prácticas y acciones segregadoras para alcanzar su objetivo, las cuales, a su vez, generan una discriminación estructural que invisibiliza a las personas con discapacidad y legitima e incluso niega la existencia de dicha opresión sobre ellas (Consejo de Estudiantes de la Universidad de Málaga, 2019). De hecho, esta discriminación parece encontrarse en aumento (Leadership Conference on Civil Rights Education Fund [LCCREF], 2009), motivada por suposiciones y creencias distorsionadas sobre la discapacidad (Wallace, *et al.*, 2003).

En este sentido, a menudo las personas con discapacidad se describen como un grupo minoritario invisible (Dunn, 2019) y marginado, que ha sufrido una larga historia de violencia, opresión y discriminación (Keller, y Galgay, 2010). Concretamente, en España las personas con discapacidad han sido y son víctimas de diversas discriminaciones y limitaciones ejercidas sobre su disfrute y acceso a derechos, educación, trabajo, información y servicios, tal como evidencian múltiples investigaciones e informes (v.g.: Consejería de Economía, Hacienda y Empleo, 2021; de Cabo *et al.*, 2003; de Ortúzar, 2018; García, *et al.*, 2021; Gutiérrez, *et al.*, 2021; Hernández, y Millán, 2015; Huete, 2013; Huete, y Pallero, 2016; INE, 2017, 2021; Moral, *et al.*, 2020; Moral, 2021; Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021; Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2021; Organización de Naciones Unidas [ONU], 2017, 2018; Otaola, y Huete, 2019; Pascual, 2016; Ramiro, y Ramírez, 2021; Rodríguez, y Cano, 2015; Servicio Público de Empleo Estatal, 2019, 2020, 2021; Silván, y Quíñez, 2020, 2021; Valle, 2020; Villa, 2003).

A estas discriminaciones y limitaciones se suma el sesgo, los prejuicios y el capacitismo que impregna el pensamiento de nuestra sociedad y opera como un discurso de poder y de dominación transmitido a numerosos niveles. Por tanto, resulta imperativo concienciar a la población de que este tipo de actos y actitudes no son, bajo ningún concepto, aceptables (LCCREF, 2009). Y en este sentido la educación juega un papel clave, ya que el ámbito educativo es uno de los contextos en los que más se evidencia el capacitismo (Rodríguez, 2021), especialmente con relación a la inclusión del alumnado, produciéndose un falso dilema entre el objetivo de favorecer el máximo desarrollo personal de cada estudiante y la acción diferenciadora a realizar para lograrlo (Del Pozo-Armentia, *et al.*, 2020).

Por ello, este artículo abordará, en primer lugar, las diversas problemáticas que presenta el paradigma de la educación inclusiva, para después proponer y reclamar un modelo educativo holístico, que sea anticapacitista, crítico y personalizado, de modo que contribuya al logro de una verdadera escuela para todos y de la normalización plena de la diversidad.

2. PROBLEMÁTICAS DEL PARADIGMA INCLUSIVO

2.1. *El «sesgo inclusivo»*

Como ya se adelantaba en la introducción, el paradigma de la educación inclusiva tiene implícita una problemática que podría definirse como «sesgo inclusivo», ya que para que unos sean incluidos es necesario que otros incluyan, perpetuando así la discriminación y el riesgo de exclusión de quienes se considera que necesitan ser incluidos y manteniendo el poder de quienes pueden (o no) incluirlos. En definitiva, se podría afirmar que el «sesgo inclusivo» corresponde a un enfoque capacitista que prevalece en el trasfondo del paradigma de la educación inclusiva y, por tanto, en la legislación educativa española vigente, ya que a pesar de que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) procura trasladar el foco a las necesidades de cada estudiante, ciertamente sigue basándose en el diagnóstico psicopedagógico del alumnado que presenta ciertas dificultades y que es etiquetado como «alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» e incluso, dentro de este, como «alumnado con necesidades educativas especiales» (LOMLOE, 2020). Es decir, realmente continúa erigiéndose sobre las capacidades del alumnado y lo etiqueta en función de ellas, perpetuando una perspectiva capacitista sobre el alumnado, que condiciona y lastra su plena inclusión (García-Barrera, 2017).

Lo mismo sucede con la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 (Gobierno de España, 2021), que establecía la importancia de lograr que los niños y niñas con discapacidad se integrasen adecuadamente en el sistema educativo general con el apoyo individual necesario. Para ello, proponía las siguientes líneas de acción estratégica: impulsar la detección precoz de las «necesidades educativas especiales», potenciar la formación permanente del profesorado y promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas con los apoyos que sean necesarios (Cano, y Rodríguez, 2015). No obstante, la nueva hoja de ruta de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2021-2030 perseguirá el mismo objetivo, en línea con la estela de la Unión Europea (que ha adoptado un marco similar a escala comunitaria para el mismo período, denominado «NextGenerationEU») (Comisión Europea, 2020) y el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia español (Gobierno de España, 2021). Ello debido a que las estadísticas disponibles muestran que, pese al “alto porcentaje de inclusión educativa, subyace un patrón estructural discriminatorio de exclusión y segregación hacia el alumnado con discapacidad, que se asienta en una mentalidad capacitista” (Rodríguez, 2021, p. 9).

2.2. Ruptura entre teoría y práctica

Otra de las grandes problemáticas que comporta el paradigma inclusivo es su implementación, ya que se produce una severa ruptura entre su configuración a nivel teórico y su expresión a nivel práctico (Álvarez-Álvarez, 2013), pareciendo olvidarse de que el éxito de la educación inclusiva no radica en la mera presencia de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias.

Según los últimos datos disponibles del Instituto Nacional de Estadística, correspondientes al curso 2019-2020, en España hay un total de 8.286.603 estudiantes matriculados en enseñanzas de régimen general, de los cuales tan solo 38.068 cursan educación especial: 27.384 en centros específicos de educación especial y 10.684 en unidades de educación especial en centros ordinarios.

Por otra parte, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) correspondientes al mismo curso académico (curso 2019-2020), el porcentaje de «alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» matriculado en enseñanzas regladas no universitarias ascendería a un 18.3 % (730.100 estudiantes), el 9.0 % recibe una atención educativa diferente a la ordinaria (concretamente 745.794 estudiantes), y el 2.3 % recibiría apoyo educativo en centros ordinarios por presentar «necesidades educativas especiales» (un total de 183.725 estudiantes). Del 18.3 % de alumnos «con necesidad específica de apoyo educativo», el 30.4 % (221.792 estudiantes) tendría «necesidades educativas especiales», suponiendo un 2.7 % del total de estudiantes matriculados en enseñanzas regladas no universitarias (MEFP, 2021).

Por tanto, en España, solamente el 0.4 % de los estudiantes se encontraría matriculados en enseñanzas de educación especial, frente al 9.0 % que se encontraría matriculado en centros ordinarios recibiendo una atención “distinta” a la ordinaria y el 7.3 % que se encontraría, supuestamente, “incluido” y atendido de forma “ordinaria”.

Todos estos datos ponen de manifiesto dos cuestiones importantes: la principal y primera de ellas responde al hecho de que el paradigma inclusivo actual sigue etiquetando al alumnado en función de unas supuestas «necesidades específicas de apoyo educativo» o bien unas «necesidades educativas especiales». Esto, nuevamente, se vincularía al «sesgo inclusivo» explicado en el apartado anterior, ya que dicha etiqueta lo discrimina y distingue del resto de alumnos, basándose en un enfoque capacitista y lastrando su posible inclusión en condiciones de igualdad. Y la segunda cuestión, vinculada también a la primera, hace referencia a la ruptura que se produce entre la teoría y la práctica inclusiva, ya que aún existe un alto porcentaje de estudiantes atendido fuera de las aulas ordinarias (un 9.0 % en total, según datos del MEFP, 2021) y cuyo derecho a recibir una educación inclusiva de calidad está siendo vulnerado, incumpliendo el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Además, del 2.3 % de alumnos que reciben apoyo educativo en centros ordinarios por presentar «necesidades educativas especiales», la mayor parte es atendida

en aulas especiales durante más del 20% de la jornada escolar (Ramberg, y Watkins, 2020), pasando más horas en ellas cuanto más significativas resultan sus dificultades (Wendelborg, y Tøssebro, 2011).

En este sentido, se produce una ruptura con lo que se desea a nivel teórico que suceda en la práctica. Esto es, que los sistemas educativos garanticen dos derechos a todos los estudiantes: “el derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y el derecho a aprender en común con sus compañeros de similares edades” (Marchesi, y Hernández, 2019, p. 47). A su vez, ambos derechos guardan relación con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que reclama tanto el logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad como la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2016). Pero esto no ocurre en la mayoría de las realidades educativas, donde se olvida que no basta con que los alumnos estudien juntos en la misma aula ordinaria, sino que es preciso asegurar que todos puedan disfrutar de las mejores condiciones para aprender y desarrollar al máximo su potencial individual.

Además, la ley educativa española actual (LOMLOE, 2020), pese a realizar una firme apuesta por la inclusión educativa, sigue dejando un resquicio abierto a que algunos estudiantes sean escolarizados en centros de educación especial, por lo que no supone un avance real en esta dirección, al igual que sucedía con el informe Warnock (1978). Dicho informe propugnaba que todo el alumnado presenta necesidades educativas y proponía que la categorización de la discapacidad desapareciera, pero, contradictoriamente, a su vez señalaba que las necesidades de ciertos estudiantes podían considerarse «especiales» y distintas a las del resto. De este modo, el concepto de «necesidades educativas especiales» comenzó a consolidarse a nivel internacional a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que volvía a incurrir en el error de reclamar una educación inclusiva para todos los alumnos, exceptuando aquellos que, por “razones de peso”, no debieran asistir a los centros ordinarios.

Sin embargo, los centros de educación especial limitan el desarrollo socioafectivo de su alumnado a un grupo de personas que no resulta representativo de la sociedad en general, lo cual dificulta su posterior inserción laboral y social, ya que “la sociedad difícilmente admite a quienes no conoce” (Casanova, 2011, p. 15). Es decir, igual de importante resulta para dicho alumnado aprender junto a sus iguales como a sus iguales aprender junto a dicho alumnado.

Otra de las rupturas que se produce entre la teoría y la práctica de la inclusión educativa se deriva de las políticas mercantilistas que orientan buena parte del modelo educativo español, que permite y fomenta la privatización de la educación y la articulación de mecanismos selectivos de acceso según criterios socioeconómicos, de rendimiento académico y procedencia étnico-cultural, lo cual sin duda contribuye a generar unos altos índices de segregación escolar (Murillo, *et al.*, 2018) y atenta contra el derecho de todos los niños a recibir una educación justa, equitativa y de calidad. Por tanto, para vencer este tipo de discriminación es necesario apostar por

sistemas de acceso igualitario y erradicar toda forma de selección arbitraria en el acceso escolar (Duk, y Murillo, 2019).

Por último, una clara ruptura entre teoría y práctica inclusiva se vincula a las barreras derivadas del diseño curricular. Por una parte, a nivel internacional (UNESCO, 1990) se apuesta por un currículo flexible y abierto a la diversidad, recomendación seguida por España (LOMLOE, 2020), cuya legislación, contradictoriamente, permite al mismo tiempo la realización de adaptaciones curriculares para aquellos estudiantes que las precisen (López-Melero, 2011), contribuyendo a la estigmatización y la patologización de la diferencia (Echeita, y Calderón, 2014). Esto supone una práctica segregadora y discriminatoria respecto a estos últimos, impidiéndoles beneficiarse del currículum común que ha sido diseñado para todo el alumnado (o más bien para un estudiante “medio” inexistente). Otro impedimento derivado del diseño curricular es la sobrecarga existente a nivel de objetivos y contenidos, que impide atender adecuadamente a la diversidad dentro de las aulas ordinarias (Dabdub-Moreira, y Pineda-Cordero, 2015). Por todo ello, el currículo debe diseñarse bajo un enfoque competencial que tenga en cuenta las directrices del Diseño Universal de Aprendizaje (Center for Applied Special Technology [CAST], 2018; Instituto de Tecnología Educativa [ITE], 2009).

2.3. *Lenguaje capacitista*

La última de las problemáticas tiene que ver con la mutua estructuración del lenguaje y el conocimiento, y más concretamente, con el hecho de que el lenguaje que se emplea para hacer referencia a las diferencias humanas condiciona sin duda las actitudes que se mantienen acerca de la diversidad (Marchesi, y Hernández, 2019) y los modelos educativos que se implementan (López-Melero, 2011).

Por este motivo, en las últimas décadas han sido impulsados ciertos cambios a favor de denominaciones que reemplacen las etiquetas y estereotipos negativos existentes sobre las diferencias humanas, ya que sin duda generan discriminación y segregación y dificultan el avance hacia la normalización plena de la diversidad.

Así, por ejemplo, hablar de «necesidades educativas especiales» obedecería a un patrón capacitista que interpretaría las capacidades de unos como «normales» y las de otros como «diferentes», peores o menos válidas. Lo mismo sucedería con las «necesidades específicas de apoyo educativo», que implican que las de otros resulten «inespecíficas» o bien que estos otros no requieren ningún tipo de apoyo educativo, lo cual resulta imposible, pues todos necesitamos algún tipo de apoyo para aprender. Por tanto, resultaría necesario liberar nuestro enfoque educativo de esta mirada capacitista y apostar por un modelo de normalización plena en el que se entienda que todas las personas tenemos nuestras propias características y necesidades educativas (García-Barrera, 2013; Rodríguez, 2021), distintas unas de otras, y que deben ser atendidas como tales, sin etiquetas, sesgos ni prejuicios, dentro de una educación que sea «especial» para todos. Esto último resultaría importante

para acabar también con la «educación especial», que además de etiquetar a quien la recibe conduce a pensar que el resto de la educación no tiene nada de especial para nadie.

En el contexto educativo también resulta necesario emplear el concepto de equidad en lugar del de igualdad, ya que resulta más preciso en cuanto a la necesidad de atender a la singularidad y a la diversidad humana en toda su plenitud y riqueza, poniendo en valor de forma positiva sus diferencias implícitas y explícitas, considerándolas como una gran oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001; Barth, 1990; Freire, 1993; López-Melero, 2011; Stainback, y Stainback, 1999).

Otro ejemplo de cambio es el que propone López-Melero (2011), quien apuesta por hablar de «oportunidades equivalentes» en lugar de hacerlo sobre «igualdad de oportunidades», a fin de enfatizar la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes unas oportunidades de aprendizaje equivalentes en cuanto a las posibilidades ofrecidas para que todo el alumnado desarrolle al máximo su potencial individual, pero que no tienen por qué ser iguales en tanto idénticas para todos. Esto guarda una estrecha relación con los fundamentos del Diseño Universal de Aprendizaje y la idea de que los estudiantes no tienen por qué aprender haciendo lo mismo, en el mismo tiempo y de la misma forma (CAST, 2018; ITE, 2009). De hecho, precisamente para respetar sus diferencias individuales es imprescindible que el proceso de enseñanza también se diversifique y enriquezca, ofreciendo a cada estudiante todo lo que necesite para aprender.

Por tanto y en base a todo lo señalado, resulta necesario avanzar hacia un modelo de normalización plena que acabe con este tipo de lastres conceptuales que impiden la construcción de una verdadera escuela para todos y una educación personalizada que responda a las necesidades educativas personales de cada estudiante y a las demandas de la nueva ecología del aprendizaje en la que nos encontramos inmersos (Coll, 2016; García-Barrera, 2013, 2021).

3. APUESTA POR UNA ESCUELA PARA TODOS

La apuesta por una escuela para todos (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) no es nueva y se encuentra respaldada por diversas normativas y mandatos, entre los que cabe destacar la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), que inició el movimiento de educación inclusiva recalando que su principal objetivo era dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado (Martínez, *et al.*, 2010). Sin embargo, como ya se ha expuesto en los anteriores apartados, la inclusión educativa enfrenta un problema sumamente complejo (Cruz-Vadillo, 2019; Duk, y Murillo, 2016, 2018) del que derivan múltiples problemáticas de difícil solución. Si continuamos moviéndonos bajo un paradigma inclusivo en el que unos incluyen y otros son incluidos, no podremos acabar con la discriminación y la segregación que lastra nuestro sistema educativo.

Resulta imprescindible avanzar hacia un paradigma educativo personalizado en el que ningún estudiante sea etiquetado ni excluido, porque construir una verdadera escuela para todos, sin excepciones, resulta justo y necesario. Y para consolidar su base, se debe conseguir una normalización plena de la diversidad, entendiendo que todos formamos parte de ella y que nuestras diferencias individuales nos enriquecen y ayudan a aprender. Para ello, el sistema educativo debe tomar como base los principios de equidad y justicia social, transformando las escuelas en comunidades de aprendizaje (Flecha, y Puigvert, 2002) desde las que se ponga en marcha una pedagogía crítica (D'Antoni, *et al.*, 2012; Freire, 1980; McLaren, 1997) que elimine el capacitismo y cualquier otra forma de discriminación humana (García-Barrera, 2021). Escuelas para todos que ofrezcan a cada estudiante oportunidades equiparables (López-Melero, 2011) que le permitan desarrollar al máximo su potencial individual, sin exclusiones (Echeita, 2006), en el marco de una experiencia de aprendizaje ajustada a sus necesidades educativas personales (García-Barrera, 2013). Escuelas que garanticen una educación justa y de calidad para todos apoyada en el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2018; ITE, 2009) y en el desarrollo de Planes Personales de Aprendizaje (Coll, 2016).

Pero para lograr dicha transformación se requieren, adicionalmente, múltiples cambios, algunos de los cuales ya han sido mencionados en este artículo. No obstante, cabe recordar la importancia que adquiere la actitud docente hacia la diversidad y la inclusión y la dotación a docentes y centros de cualquier apoyo y ayuda que puedan requerir para promover el aprendizaje de todo el alumnado (Stainback, y Stainback, 1991). Aunque para lograrlo, en primer lugar se debe fortalecer y actualizar la formación inicial y permanente de los profesores, directivos, inspectores educativos y otros profesionales del área y, en segundo, reconvertir todos los centros de educación especial en centros de recursos, apoyo especializado y asesoramiento para los centros ordinarios (Casanova, 2011; LOMLOE, 2020).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los avances realizados en las últimas décadas hacia un modelo educativo inclusivo resultan claramente insuficientes e incompletos, incurriendo en el error de naturalizar la segregación de aquellas personas que no responden al ideal normativo y perpetuando, por tanto, toda clase de prácticas, representaciones y acciones capacitistas (Rodríguez, 2021) que derivan en una discriminación estructural que a menudo queda invisibilizada en el sistema. El lenguaje empleado en el modelo inclusivo contribuye a ello, etiquetando las diferencias individuales como si solamente aquellas que corresponden a dificultades de aprendizaje formasen parte de la diversidad. Así, se señala y segrega a los estudiantes que las presentan, lastrando su plena inclusión (García-Barrera, 2013).

Como se ha expuesto en este artículo, “si no se cambia el lenguaje, el pensamiento seguirá siendo el mismo” (López-Melero, 2011, p. 41). En este caso, mientras

se continúe hablando de educación especial o compensatoria, de necesidades educativas especiales, de necesidades específicas de apoyo educativo, de aulas de apoyo, de adaptaciones curriculares, etc., la segregación seguirá existiendo y perpetuándose como una práctica comúnmente aceptada en el ámbito educativo (Tilstone, *et al.*, 2003; López-Melero, 2011). En definitiva, las creencias, actitudes, estereotipos, opresiones y prácticas discriminatorias seguirán existiendo en tanto no cambie la percepción, consideración y el lenguaje que se emplea respecto a las diferencias individuales, considerándolas como un elemento enriquecedor y propio de la naturaleza humana.

No cabe duda de que la respuesta educativa que se ofrece a la diversidad es compleja y multifactorial, dependiendo entre otros aspectos de la ratio de alumnos por profesor, del personal de apoyo disponible en el centro, de los recursos existentes en él, del apoyo brindado por las administraciones educativas, del respaldo a nivel legislativo y normativo, etc.; pero, sobre todo y especialmente, de las competencias, conocimientos y experiencia que tenga el docente, de su actitud y percepción sobre las diferencias humanas, su sensibilidad hacia las diversas necesidades educativas personales de su alumnado y su compromiso con una educación justa y de calidad para todos. Pero, como no podría ser de otra forma, para lograr este tipo de educación todo ello debe verse acompañado tanto de una sólida formación inicial y permanente para el profesorado (Marchesi, y Hernández, 2019; Pinelli, 2015; Rizzo, *et al.*, 2021) como de un cambio generalizado en las culturas y valores que caractericen tanto a dicha formación como a las creencias y comportamientos sociales (Camedda, y Santi, 2016; Marchesi, y Hernández, 2019; Martínez, *et al.*, 2010) y, por supuesto, de unas políticas educativas que lo guíen, respalden y además garanticen los recursos necesarios para desarrollarla con éxito (Marchesi, y Hernández, 2019). Porque si nuestro sistema educativo sigue sometido a continuos vaivenes políticos sin alcanzar un pacto educativo estable que cuente con todos (Cruz, 2019; Fernández-Enguita, 2018; Novella, 2020; Pellicer, 2018; Tedesco, 2010), sin excluir a nadie ni proponerse en contra de nadie (Cruz, 2019) y que abandone por fin la polarización política (Fernández-Enguita, 2018; Collados, y Hernández, 2020), difícilmente las escuelas van a poder superar todas las problemáticas señaladas en este artículo y lograr construir una verdadera escuela para todos (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) basada en un modelo holístico y en la normalización plena.

Dicha normalización plena debe tomar como base una diversidad integrada por todos los seres humanos y sus diferencias, valoradas de forma positiva y sean cuales sean (Caamaño, *et al.*, 2022), requiriendo un giro en las políticas institucionales que fomente un cambio de mentalidad y actitud hacia la diversidad tanto docente (Forlin, 2010) como social, ya que resulta indispensable comprender la complejidad de la diferencia, reconocer la discriminación e identificar los prejuicios (Sapon-Shevin, 2017), tanto propios como ajenos. Además, para que el paradigma personalizado logre implementarse correctamente es necesario llevar

a cabo otras acciones a nivel educativo, como flexibilizar los tiempos, espacios, grupos y horarios escolares, fomentar la interdisciplinariedad entre las diferentes materias, garantizar la accesibilidad del centro a todos los niveles, reducir las ratios profesor-alumno, proporcionar a cada centro los recursos que necesite, favorecer el trabajo internivelar del alumnado en función de sus competencias y conocimientos, y un largo etcétera.

Por tanto, como principal línea de futuro resulta necesario entender la diversidad como marco integrador de todas las diferencias individuales, descartando cualquier tipo de aproximación capacitista o discriminatoria sobre ellas. Trabajar en la consolidación de este enfoque es esencial para alcanzar la normalización plena del concepto de diversidad y poder lograr tanto una verdadera escuela para todos (Ainscow, 2001; Arnáiz, 1996, 2003; UNESCO, 1990) como un mundo en el que todos tengamos, por fin y de verdad, los mismos derechos y oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Álvarez-Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 109-127. <https://bit.ly/3FJmhdo>
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. <https://bit.ly/3lgehCi>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Barth, R. S. (1990). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, 7(7), 512-516. <https://bit.ly/32hV1ou>
- Caamaño, T., Castro, M. M., Rodríguez, J. y Marín, D. (Coords.). (2022). *Lo que la diversidad esconde: Experiencias con tecnología al servicio de la inclusión*. Tab edizioni.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2), 141-149. <https://bit.ly/32jWsmx>
- Cano, A., y Rodríguez, S. (Coords.) (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Catarata.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24. <https://bit.ly/3GO1qXK>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal design for learning guidelines. Version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://bit.ly/3Anwo6r>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/3qLOFXP>
- Collados, L., y Hernández, M. A. (2020). LOMLOE: Entre decisiones políticas y necesidades reales de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 550. <https://bit.ly/3rz9Mfr>
- Comisión Europea (2020). *El momento de Europa: reparar los daños y preparar el futuro para la próxima generación*. Comisión Europea. <https://bit.ly/3nKt5IT>

- Consejería de Economía, Hacienda y Empleo (2021). *Boletín informativo de personas con discapacidad. Paro y contratos*. Dirección General del Servicio Público de Empleo. <https://bit.ly/3Im5TRK>
- Consejo de Estudiantes de la Universidad de Málaga (2019). *Guía básica de discapacidad y capacitismo*. VI Jornadas de formación de representantes. 22-24 de marzo, Centro Eurolatinoamericano de la Juventud, Málaga, España. <https://bit.ly/3qPC5qS>
- Cruz, M. (2019). *Dar(se) cuenta. De qué pasado venimos... y a qué presente hemos ido a parar*. ED Libros.
- Cruz-Vadillo, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, I., y Soto, J. (2012). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. Arlekin.
- Dabdub-Moreira, M., y Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 43-58. <https://bit.ly/3IoHPgX>
- de Cabo, G., Gago, D., y González, A. (2003). *La Situación Laboral de las Personas con Discapacidad en España*. Centro de Estudios Económicos Tomillo. <https://bit.ly/33yd3nk>
- de Ortúzar, M. G. (2018). Justicia, capacidades diversas y acceso igualitario a las tecnologías de la información y comunicación: el impacto de la desigualdad relativa en el cuidado de la salud. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 91-111. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.05>
- Del Pozo-Armentia, A., Reyero, D., & Gil, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Dunn, D. S. (2019). Outsider privileges can lead to insider disadvantages: some psychosocial aspects of ableism. *Journal of Social Issues*, 75(3), 665-682. <https://doi.org/10.1111/josi.12331>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2019). Segregación escolar y meritocracia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11-13. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98. <http://hdl.handle.net/10630/7809>
- Fernández-Enguita, M. (2018). Bases para acordar el futuro de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 74-78. <https://bit.ly/3GO3jnd>

- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20. <https://bit.ly/3rBF1qa>
- Forlin, C. (Ed.). (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Routledge.
- Freire, P. (1980). *La Educación como Práctica de Libertad*. (27ª ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- García, I., Ortega, E., Sanz, R., y Zalakaín, J. (2021). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las personas con discapacidad*. Dirección General de Políticas de Discapacidad. <https://bit.ly/3nKVVBy>
- García-Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales* (N.E.P.) [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <https://bit.ly/33QZFde>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266. <https://bit.ly/3Im2xhy>
- Gobierno de España (2021). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3fMpFtw>
- Gutiérrez, B., González, A., y Otero, A. (2021). Situación actual del empleo de las personas con discapacidad en España. En Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.), *Proceedings of the 4th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 669-670). Adaya Press. <https://bit.ly/3IpWRmJ>
- Hernández, J., y Millán, J. M. (2015). Las personas con discapacidad en España: inserción laboral y crisis económica. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 29-56. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.02>
- Huete, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7-24. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.01.02.01>
- Huete, A., y Pallero, M. (2016). La situación de las personas con capacidad intelectual límite en España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 7-26. <http://doi.org/10.5569/2340-5104.04.01.01>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2017). *El Salario de las Personas con Discapacidad. Explotación de la Encuesta Anual de Estructura Salarial 2015 y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3InpzEF>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021). *El Empleo de las Personas con Discapacidad (EPD). Principales resultados*. Instituto Nacional de Estadística. <https://bit.ly/3rzgZMx>
- Instituto de Tecnología Educativa (ITE) (2009). *Educación inclusiva: iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3FPYmsO>

- Keller, R. M., & Galgay, C. E. (2010). Microaggressive experiences of people with disabilities. En D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (pp. 241-267). John Wiley & Sons Inc.
- Leadership Conference on Civil Rights Education Fund (LCCREF) (2009). *Confronting the new faces of hate: Hate crimes in America*. Leadership Conference on Civil Rights Education Fund. <https://bit.ly/3rH1MsV>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://bit.ly/3tMxszv>
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://bit.ly/3FIRK3S>
- Marchesi, A., y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez, R., de Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://bit.ly/3nMRXIX>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Paidós.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2019-2020*. <https://bit.ly/3tLyQLQ>
- Moral, E. (2021). Las minimizaciones de la discapacidad como microagresiones capacitistas. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 35-53. <https://bit.ly/3Iq1bCt>
- Moral, E., Huete, A., y Díez, E. (2020). ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 7-31. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.01>
- Murillo, F. J., Duk, C., y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Novella, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020? *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2021). Vida Laboral de las Personas con Discapacidad 2019: situación y retos de la inclusión en el empleo. Observatorio Estatal de la Discapacidad. <https://bit.ly/3tMxTd7>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2016). *Informe general. Principales resultados. Informe 1*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3fkRRNg>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2017). *Informe general. Principales resultados. Informe 2*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3GTuFby>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2018). *Informe general. Principales resultados. Informe 3*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/33ylHSO>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2019). *Informe general. Principales resultados. Informe 4*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3GO9O9B>

- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (2020). *Informe general. Principales resultados. Informe 5*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/350l1Wq>
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo (2021). *Informe general. Principales resultados. Informe 6*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/35cHT5h>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3FJ5nLL>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Advance Unedited Version*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3GR9Qxw>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *Observaciones de España acerca del informe del Comité sobre la investigación realizada en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3fl6Fwb>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. <https://bit.ly/3IolobN>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3FSMJBg>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. <https://bit.ly/3Aj56OF>
- Otaola, M. P., y Huete, A. (2019). Capacitismo: un fenómeno sociodemográfico. *Actas de coordinación sociosanitaria*, 25, 179-198. <https://bit.ly/3InkuMK>
- Pascual, V. C. (2016). El derecho de voto de las personas con discapacidad y, en especial, de las personas con discapacidad psíquica o intelectual en derecho internacional. Su recepción en España. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 101-122. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.06>
- Pellicer, C. (2018). Buscando la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 488. <https://bit.ly/3FPv2Tl>
- Pinnelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: Le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 183-194. <https://bit.ly/3FHVoGI>
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European agency statistics on inclusive education. FIRE, Forum for International. *Research in Education*, 6(1), 85-101. <https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Ramiro, M. A., y Ramírez, P. (2021). El acceso a los medios de transporte aéreo por las personas con discapacidad orgánica. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 179-195. <https://bit.ly/3rxdrKC>
- Rizzo, S., Frolli, A., Cavallaro, A., Sinigaglia, G., & Scire, S. (2021). Social Representation of Disability and Teachers. *Education Sciences*, 11, 266-278. <https://doi.org/10.3390/educsci11060266>
- Rodríguez, S. (2021). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 13(36), 5-18. <https://bit.ly/3FMXmWo>

- Rodríguez, S., y Cano, A. (Coords.). (2015). *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Catarata.
- Sapon-Shevin, M. (2017). On the impossibility of learning “not to see”: colorblindness, invisibility, and anti-bias education. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 6(1), 38-51. <https://bit.ly/3ArsTfl>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2019). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2018*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/33XCVJ6>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2020). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2019*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/3GRsfdl>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2021). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal. Datos 2020*. Servicio Público de Empleo Estatal. <https://bit.ly/3GRCyhb>
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2020). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad. 2020*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3fLWtTq>
- Silván, C., y Quíñez, L. E. (2021). *Efectos y consecuencias de la crisis de la COVID-19 entre las personas con discapacidad. 2021*. ODISMET y Fundación Once. <https://bit.ly/3Kzr30v>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1991). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tedesco, J. C. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, 12, 1-3. <https://bit.ly/3nLQzGa>
- Tilstone, C., Florian, L., y Rose, R. (Coords.). (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Editorial EOS.
- Valle, R. (2020). La protección de los derechos de las personas con discapacidad en situaciones de crisis. La emergencia sanitaria del COVID-19 en España. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 85-106. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.04>
- Villa, N. (2003). Situación laboral de las personas con discapacidad en España. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 393-424. <https://bit.ly/3FO0GAu>
- Wallace, B., Carter, R., Nanin, J., Keller, R., & Alleyne, V. (2003). Identity development for «diverse and different others»: integrating stages of change, motivational interviewing, and identity theories for race, people of color, sexual orientation, and disability. In B. Wallace & R. Carter (Eds.), *Understanding and dealing with violence: a multicultural approach* (pp. 41-91). Sage. <http://doi.org/10.4135/9781452231723.n2>
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>