

El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España

The new discourse against inclusive education in Spain

Resumen

El debate sobre la escolarización de la infancia con discapacidad resurge en España con una intensidad inédita a finales de 2018. Este artículo tiene como objetivo analizar el marco interpretativo del discurso del movimiento “Plataforma Educación Inclusiva Sí, Especial TAMBIÉN”, que se pone en contraste con los planteamientos pro-inclusión recogidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2006 y ratificada por España en 2008. Para ello, se analizan los argumentos e ideas de quienes se alinean con esta plataforma, expresados en artículos publicados en medios, notas de prensa, vídeos y mensajes difundidos en Twitter entre diciembre de 2018 y abril de 2019. El método de análisis e interpretación de los resultados es el Análisis Crítico del Discurso. Los resultados muestran un discurso basado en la malinterpretación de las propuestas legislativas recientes, en una caricaturización de la idea de inclusión educativa impulsada por Naciones Unidas y en la asociación entre escuela ordinaria y competitividad, hostilidad hacia la diversidad funcional y malestar infantil. Se observa un espacio discursivo común entre este discurso y el de quienes defienden la inclusión educativa, basado en la crítica a la falta de inclusión actual en los centros ordinarios españoles.

Palabras clave

Discapacidad, colegios especiales, segregación escolar, derechos de la infancia, agrupamiento escolar.

Abstract

The movement, named “Inclusive Education, Yes, Special Too” (Educación Inclusiva Sí, Especial También) originated in the publicly-subsidized private schools dedicated to special education. This article aims to analyze the discourse framework of this movement and to confront it with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), joined by Spain in 2008. Therefore, using Critical Discourse Analysis, we analyze the arguments and ideas expressed by their followers in the media, unions’ publications, online audiovisual material and posts on Twitter. Our findings show a discourse based on a misinterpretation of recent law projects and the concept of ‘educative inclusion’ of the United Nations and also the association of ordinary schools with competitiveness, hostility towards functional diversity and psychological discomfort. Consequently, the outcome of this paper indicates that there is a common discourse shared by this movement and the pro-inclusive movement based on the lack of inclusion in Spanish ordinary schools.

Keywords

Disability, special schools, school segregation, children’s rights, school grouping.

Jesús Rogero-García

<jesus.rogero@uam.es>

Universidad Autónoma de Madrid.
España

**Francisco José Tovar
Martínez**

<fjtovar@ucm.es>

Universidad Complutense de Madrid.
España

Mario Toboso Martín

<mario.toboso@csic.es>

Consejo Superior de Investigaciones
Científicas (CSIC). España



Para citar:

Rogero-García, J. *et al.* (2022). El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 35-52.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.03>>

Fecha de recepción: 19-09-2021
Fecha de aceptación: 06-06-2022



1. Introducción

La educación de la infancia con discapacidad ha sido objeto de debate desde los orígenes de los sistemas educativos modernos. La respuesta habitual de las administraciones ha sido establecer dos tipos de centros: uno para una parte de los niños y niñas con discapacidad, los denominados centros “de Educación Especial” o “especializados”, y otro para el resto de niños y niñas, llamados centros “ordinarios”. La discusión reside en cómo y dónde deben educarse los niños y niñas con discapacidad y en cuál debe ser la función de los centros de Educación Especial y de los centros de educación ordinarios. Tras las ideas y argumentos en torno a la educación de menores con discapacidad (y también del resto) residen siempre dos presupuestos ideológicos: por un lado, una visión particular del ser humano y de sus derechos (Naciones Unidas, 1989; 2006) y, por otro, un punto de vista de *cómo* es el sistema educativo y de *cómo debería ser* (Echeita y Verdugo, 2005).

En torno a esta cuestión, los agentes implicados –personas con discapacidad, familias, profesionales, clase política, juntas directivas de centro, etc.– articulan diferentes discursos que no son unívocos y que compiten entre sí por la hegemonía, con el fin de legitimar determinadas políticas e influir en la realidad educativa. Estos discursos se articulan en marcos interpretativos que dotan de sentido al problema, atribuyen causalidades y establecen una narrativa coherente –al menos en apariencia– sobre cuáles son y cómo se definen las cuestiones relevantes, y sobre qué medidas concretas deben aplicarse (Stone, 1989). En este proceso, es fundamental atender a la identidad y la interacción entre los actores que configuran los marcos interpretativos (Van Hulst y Yanow, 2016), así como al modo en que crean un “ellos” y un “nosotros” (Roberts, 2016). Cuando un marco se configura como el discurso hegemónico, excluye formas alternativas de interpretar el problema y se posiciona como marco dominante (Barbieri, 2015). Resulta determinante, por tanto, analizar las creencias, ideas y argumentos que configuran los marcos interpretativos, así como contextualizarlos desde el punto de vista social, político y legal (Aramburu *et al.*, 2018; Stone, 1989).

La finalidad de este trabajo es analizar el marco interpretativo emergente en torno a la escolarización de la infancia con discapacidad que se expresaban en España a finales de 2018 y en los primeros meses de 2019, un momento en el que el debate resurgió con una amplitud e intensidad inéditas en los medios de comunicación tradicionales (prensa escrita, radio y televisión) y en las redes sociales (Twitter y Facebook, fundamentalmente). En particular, nuestros objetivos son: (1) identificar los principales discursos que configuran el marco interpretativo de los defensores del *statu quo* en relación con los centros de Educación Especial, en contraposición con el marco interpretativo expresado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en adelante “la Convención” (Naciones Unidas, 2006); y (2) analizar este marco en tres ejes: (a) desde la perspectiva de los derechos; (b) desde la visión de la infancia con discapacidad; y (c) desde la concepción del sistema educativo. Este trabajo complementa y amplía el valioso estudio de Huete *et al.* (2019) sobre el discurso en defensa de los centros de Educación Especial difundido a través de la red social Twitter.

Existe un amplio consenso sobre los beneficios de una educación realmente inclusiva, tanto en el ámbito de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2006; Calderón-Almendros y Calderón-Almendros, 2016; UNESCO, 2020) como en el de la promoción de la autonomía en los diferentes ámbitos de la vida (AENEE, 2018). La Convención define de forma clara los dos elementos que componen el derecho a la educación inclusiva: uno es el derecho de todas las personas a educarse en escuelas comunes y el otro es el derecho a recibir los apoyos y ajustes razonables que se necesiten en las propias escuelas comunes (Naciones Unidas, 2006). La Observa-

ción general núm. 4 (Naciones Unidas, 2016) del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad es taxativa en relación con la escolarización del alumnado con discapacidad: “se debe prohibir que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema general de educación (...). Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial”. El mismo documento indica que “la denegación de ajustes razonables [en la escuela ordinaria] constituye discriminación por motivos de discapacidad” (Naciones Unidas, 2016).

El debate ha de contextualizarse en los acuerdos internacionales y en los compromisos adquiridos por el Estado español en años anteriores. La ratificación de la Convención (Naciones Unidas, 2006) por parte de España en 2008 y la aprobación de la Agenda 2030 por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 (Naciones Unidas, 2015) otorgaron un impulso significativo a quienes defienden la educación inclusiva, que han urgido con insistencia a las autoridades a trasladar esos compromisos a políticas educativas concretas. Sin embargo, no es hasta 2018 cuando la polémica sobre el papel de los centros de Educación Especial cobra fuerza en la esfera pública española y cristaliza en una encendida polémica entre un movimiento social de largo recorrido, el de aquellas personas defensoras de la inclusión educativa, y otro de reciente aparición y rápido crecimiento, el de aquellas que defienden los centros de Educación Especial.

Para entender el conflicto es necesario atender a varios hitos relevantes que comienzan en la Comunidad de Madrid. En la primera mitad de 2018, la Asamblea de Madrid aprueba la tramitación de dos iniciativas legislativas: la “proposición de ley 17/2017 RGEP, 10978 de medidas prioritarias para la promoción de la escolarización inclusiva” (ILAI), aprobada el 1 de marzo de 2018, y la “Ley para la Equidad y Educación Inclusiva” (LEEI), aprobada el 10 de mayo de ese mismo año. Poco tiempo después, el 27 de junio, se produce un encuentro formal de directores y directivos de los centros de Educación Especial pertenecientes a Escuelas Católicas de Madrid (Escuelas Católicas Madrid, 2018). En esta reunión se afirma que “dos proposiciones de ley en la Asamblea de Madrid proponen que la totalidad del alumnado con necesidades educativas específicas severas sea escolarizado únicamente en centros ordinarios”, y se indica que “los padres y madres, junto a directores y profesorado de los colegios de educación especial de la Comunidad de Madrid, han iniciado una campaña de recogida de firmas para lograr que las propuestas legislativas tramitadas en la Asamblea de Madrid respeten el derecho de elección de las familias y la existencia de los colegios específicos de Educación Especial” (Escuelas Católicas Madrid, 2018).

También, a finales de junio de 2018, se crea la “Plataforma Educación Inclusiva Sí, Especial TAMBIÉN” (PI-SET) (Plataforma Educación Inclusiva sí, Especial TAMBIÉN 2019), de la que forman parte la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) de Madrid y la Federación de Enseñanza de USO-Madrid (FEUSO-Madrid, 2018; FSIE, 2018), dos sindicatos con gran presencia en la educación privada concertada. Así, la reacción de los directores y directivos de Escuelas Católicas Madrid, la creación de esta plataforma y la adhesión de los sindicatos de la enseñanza privada se producen de forma simultánea. El conflicto se amplía al resto del Estado tras el anuncio, a finales de 2018, y finalmente la aprobación por parte del Consejo de Ministros, del proyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (15 de febrero de 2019), que establecía obligación del Gobierno de planificar, en el plazo de 10 años, la restricción de los centros de Educación Especial a la escolarización del alumnado que requiera atención “muy especializada”. Algunas de las entidades más relevantes del ámbito de la discapacidad, como el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)¹ o Down España (Down España, 2018),

1. Consejo Escolar del Estado (2018). Anteproyecto de Ley Orgánica para la reforma de la Ley Orgánica de Educación. Enmienda nº 502 propuesta por el Comité español de representantes de personas con discapacidad.

se mostraron favorables a este cambio legislativo. A principios de 2019, la gran mayoría de las entidades adheridas a la PASET estaban radicadas en la Comunidad de Madrid y en Castilla y León (Hueté *et al.*, 2019).

En este conflicto, quienes defendían la educación especial desplegaron diferentes discursos con el fin de lograr la hegemonía discursiva en relación con la educación del alumnado con discapacidad. Su objetivo último, explícito, era permear la esfera política, en un contexto particularmente sensible por la inminencia de dos citas electorales: las elecciones generales del 28 de abril de 2019 y las elecciones europeas, autonómicas y locales del 26 de mayo del mismo año. El análisis de las ideas, representaciones y argumentos que dicho colectivo expresó de forma pública contribuye a entender sus propuestas en términos de praxis política y educativa.

2. Método

En coherencia con el objetivo de comprender los argumentos y estrategias comunicativas de este movimiento social, el planteamiento metodológico es de carácter cualitativo. Quienes producen estos documentos son madres y padres, docentes, integrantes de juntas directivas de centros y empresas y sindicalistas que forman parte de la PASET o personas que simpatizan con ella². Asimismo, se identifica qué personas son las ideólogas (producen las ideas que se difunden posteriormente) y sobre qué andamiaje de significados construyen sus discursos.

El material empírico de este trabajo descansa en dos ejes. Por un lado, se han utilizado los discursos contruidos por aquellas personas que defienden la educación especial a través de notas de prensa, artículos, documentos web y vídeos que han servido de argumentario para la construcción de la opinión pública de dicho colectivo: por otro lado, se han analizado los tuits que se publicaron en la red social Twitter entre el 15 de febrero de 2019 y el 28 de abril de 2019. A continuación, detallamos ambos ejes:

- Los discursos que el colectivo defensor de la educación especial emite en la página web de la PASET³ y en publicaciones en medios de comunicación y notas de prensa, entre el 1 de diciembre de 2018 y el 28 de abril de 2019 (fecha de las primeras elecciones generales de ese año). El número de artículos de medios de comunicación, notas de prensa y documentos web analizados ha sido 9. En esta fase se incluye también el análisis de dos vídeos patrocinados por la PASET, protagonizados por el conferenciante, empresario y presentador José Luis Izquierdo Martín, conocido artísticamente como Mago More. Para el análisis los hemos definido como “vídeo 1”, fechado el 27 de febrero de 2019 y “vídeo 2” fechado el 25 de marzo de 2019 (Izquierdo, 2019a y 2019b); ambos tuvieron una significativa difusión a través de Internet, con 521.419 y 56.587 visualizaciones, respectivamente, entre su fecha de aparición y el 09-09-2019.
- Los discursos que las personas defensoras de la educación especial emiten en la red social Twitter, entre el 15 de febrero de 2019, fecha de la aprobación del proyecto de ley LOMLOE, el 28 de abril de

2. Simpatizantes son personas que no tienen por qué estar afectadas familiar o laboralmente por una situación de discapacidad, pero se manifiestan públicamente a favor del mantenimiento del *statu quo* en la escolarización de la infancia con discapacidad en centros de Educación Especial.
3. <https://www.inclusivasiespecialtambien.org>

2019. Se escogió Twitter porque es la red en la que se observó una mayor actividad de dicho colectivo. Siguiendo la idea de Cefaï (2012), Twitter puede ser entendida como esa escena de realizaciones ante un público donde constantemente se disputan los sentidos de determinadas opiniones, por lo que en lugar de esa idea estática de opinión pública, sería más acertado hablar de arena pública. En ella se simplifican y difunden los mensajes de las personas ideólogas (articulación de mensajes “fuerza”, slogans, etc.) y se trata de influir en el poder a través de la interpelación a los/as responsables políticos/as y a la dirección de organizaciones del sector de la discapacidad y de la educación.

Para el análisis de los tuits, se llevó a cabo una aproximación cuantitativa y otra cualitativa. En primer lugar, se extrajeron, a través de la propia web de Twitter, todos los tuits que incluían los *hashtags* (etiquetas): #inclusivasiespecialtambién, #inclusivasiespecialtambien y #inclusivasiespecialtambien. El resultado de esa extracción fue 1945 tuits pertenecientes a 303 cuentas de Twitter. A continuación, se clasificaron cada uno de los tuits en función de si habían sido publicados por cuentas individuales, por cuentas de entidades y/o colectivos asociados con la educación especial, por cuentas de políticos/as o por cuentas de *influencers*, entendidas como aquellas que cumplen con una serie de características: alcance, proximidad, experiencia, relevancia, credibilidad y confianza (Bakshy *et al.*, 2011; Hatch Dorantes, 2012). En aquel periodo no encontramos cuentas de macro o mega *influencers*, situándose éstas en las denominadas nano y micro *influencers*⁴ (Campbell y Farrell, 2020). El resultado muestra que 205 cuentas pertenecían a *tuiteros/as* que podríamos considerar anónimos, 46 cuentas pertenecientes a algún tipo de entidad o colectivo y 52 cuentas pertenecientes a políticos/as y/o *influencers*.

Para la aproximación cualitativa se analizaron todos los documentos a través del programa de análisis de software cualitativo *ATLAS.ti*. El corpus de textos del análisis estuvo compuesto por los 9 documentos que conformaban el argumentario del colectivo defensor de la educación especial, la transcripción de los videos 1 y 2 anteriormente mencionados y los 1945 tuits extraídos de la red social Twitter, ordenados por antigüedad. Tanto los textos extraídos de diferentes medios de comunicación (artículos y notas de prensa), como los vídeos analizados cuentan con una estructura de habla dirigida a lectores y telespectadores a partir de un texto construido y delimitado previamente. En el caso de los tuits, si bien se corresponden con un género híbrido entre la sentencia o monólogo breve y el diálogo virtual, se entienden como una unidad discursiva propia de la interacción coloquial prototípica (Hymes, 1974; Pano y Mancera, 2014), y configuran un tipo de lenguaje mucho más vivo y espontáneo. Para la presentación de los resultados se han mantenido los textos literales publicados, incluyendo los errores gramaticales y/o tipográficos típicos derivados de la interacción en las redes sociales.

El método elegido para el análisis e interpretación de los resultados es el análisis crítico del discurso. Este persigue analizar las dimensiones del discurso que tienen que ver con el abuso de poder, la injusticia y la desigualdad (Van Dijk, 1999; Liasidou, 2008). El análisis crítico del discurso aborda las representaciones sociales de los problemas (Fairclough, 2003), con el fin de explicar cómo está constituido el discurso y qué efectos sociales puede tener. En este sentido, los diferentes discursos constituyen el esqueleto epistemológico que legitima la política educativa (Slee, 1998). Esta perspectiva parte de la premisa epistemológica de que no hay ciencia social libre de valores (Denzin y Lincoln, 1994) y que toda interpretación de la realidad social está condicionada por la posición ideológica de quien la interpreta, por lo que es preciso alejarse del

4. Campbell y Farrell han realizado una clasificación ampliamente aceptada sobre los tipos de *influencers* en función de su capital social, experiencia, accesibilidad y autenticidad; en concreto establecen 5 tipos: los nano-*influencers* entre 0-10.000 seguidores, los micro-*influencers* entre 10.000 y 100.000 seguidores, los macro-*influencers* entre 100.000 y 1 millón de seguidores, los mega *influencers* con más de un millón de seguidores donde se agrupan personajes famosos y ricos de la sociedad (2020).

“realismo empírico ingenuo” que omita los elementos conflictivos de la sociedad (Schwandt, 1994). Por ello, a diferencia de otras perspectivas, el análisis crítico del discurso explicita su posición socio-política y sus objetivos, tanto dentro de la propia disciplina como en la sociedad en general (Van Dijk, 1999); estos objetivos se comparten, en la medida de lo posible, con los de quienes sufren dominación, desigualdad e injusticia (Liasidou, 2008). En nuestro caso, el análisis debe enmarcarse en un alineamiento ideológico con el artículo 24 de la Convención (Naciones Unidas, 2006), con la Observación nº4 (Naciones Unidas, 2016) y con el “Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo” (Naciones Unidas, 2018), elaborado en 2017 por el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (publicado en mayo de 2018), como respuesta a la información aportada en 2014 por la Asociación SOLCOM. Los discursos de las personas defensoras de la educación especial se ponen en contraste con lo expresado en estos documentos.

El análisis crítico del discurso es especialmente idóneo para el estudio de los presupuestos ideológicos subyacentes sobre las personas con discapacidad que se expresan en medios de comunicación y textos legales (Brantlinger *et al.*, 2005). De acuerdo con Fairclough (2003), este método debe analizar y conectar micro-estructuras lingüísticas presentes en el texto con identidades y relaciones sociales más amplias. Siguiendo esta lógica, el análisis de los *verbatim* se ha organizado en tres ejes temáticos que sitúan los discursos en un contexto más amplio.

3. Resultados

El mensaje del colectivo defensor de la educación especial se elabora principalmente en la web de la PASET y en artículos de prensa publicados en medios de gran difusión como *El País*, *El Confidencial* o *ABC*. La mayoría de los autores son padres y madres de niñas y niños con discapacidad con alguna vinculación con el campo de la comunicación o del derecho, lo que les ofrece un altavoz inmediato a sus propuestas. Estas personas son las ideólogas del movimiento, pues construyen el argumentario que, *a posteriori*, se difunde en las redes sociales de forma simplificada.

El 69% de los tuits fueron enviados desde cuentas *no influencers*, el 16% desde *influencers* y el 15% desde entidades. Entre las entidades, el 65% de los tuits fueron enviados desde centros educativos de titularidad privada, el 15% desde entidades relacionadas con la discapacidad, el 11% desde sindicatos vinculados a la educación privada o desde partidos políticos conservadores (PP y Ciudadanos) y el 9% desde otro tipo de entidades (deportivas, religiosas, de ocio, etc.).

Las principales demandas de quienes defienden la educación especial son, primero, que se mantenga el *statu quo* en relación con la escolarización de los centros de Educación Especial, y segundo, que prevalezca la opinión de los padres y madres para decidir el modelo de escolarización de niños y niñas con discapacidad (PASET, 2018). En su defensa, dicho colectivo pone en marcha una gran diversidad de estrategias argumentales que diferenciaremos en tres ejes o bloques temáticos: (1) las leyes y los derechos: discursos que utilizan argumentos de tipo legal; (2) la discapacidad y la infancia: discursos que reflejan un modo de entender al ser humano en general y a las personas con discapacidad en particular; y (3) la inclusión y el sistema educativo: discursos que se justifican sobre una determinada visión del sistema educativo.

4. Las leyes y los derechos

El discurso del colectivo que defiende la educación especial se fundamenta en una particular interpretación de las nuevas propuestas legislativas en materia de inclusión educativa. En primer lugar, realizan un esfuerzo por simplificar las propuestas y aseguran en su discurso que los centros de Educación Especial desaparecerán, así como que se obligará a trasladar de forma automática a la totalidad de su alumnado a los centros de educación ordinaria, algo que no se corresponde con la realidad de lo expresado en los textos legislativos:

“La lacerante historia que @ILPeinclusiva quiere repetir con 37000 niños, obligando a su traslado de sus coles especiales a ordinarios sin recursos. Por qué pretenden imponer a los 37000 lo que consideran (yo también) inaceptable para este chaval?”. Tuit. Simpatizante de la PISSET.

“Y, claro, no vamos a cerrar la educación especial. Trasvasaremos a TODOS sus alumnos a la ordinaria y convertiremos sus coles en centros de recursos donde solo se formarán profesionales que acudirán a los puntos donde estén los alumnos #VaciarEsCerrar”. Tuit. Cuenta de Twitter de la PISSET.

A pesar de ello, tanto la ILAI en la Comunidad de Madrid como el proyecto de Ley del Gobierno no planteaban el cierre de los centros de Educación Especial. Mientras que la primera ni siquiera mencionaba a dichos centros, el proyecto de ley del gobierno indicaba expresamente que una parte de los mismos escolarizaría al alumnado que requiriera atención “muy especializada”, mientras que otros se transformarían en centros de referencia y apoyo a centros de educación ordinaria.

Una de las argumentaciones cardinales de los defensores de la educación especial tuvo que ver con la defensa de los derechos de niños y niñas y de sus familias. Este grupo realiza un importante esfuerzo por atraer para sí la legitimidad de los textos jurídicos vigentes sobre educación. Tratan de elaborar argumentos que puedan considerarse “técnicos” (Huete *et al.*, 2019). Así, el colectivo utiliza frecuentemente el argumento de que la educación inclusiva atenta contra el derecho de las niñas y niños y de las personas con discapacidad, en ocasiones de forma genérica:

“(…) la Educación Especial garantiza los derechos elementales de las personas con discapacidad acogidas a esta opción dentro del sistema educativo. Suprimirla sería conculcar muy gravemente derechos consagrados en las leyes europeas y españolas que protegen a este colectivo”. Presentación de la PISSET (2019) en su web.

“Lo que se pretende hacer atenta claramente contra los derechos de los menores”. Tuit. Director de centro privado-concertado de Educación Especial.

En otras ocasiones sí se hace mención a los derechos supuestamente conculcados. Al respecto, es recurrente la reclamación del derecho a la “libertad de elección” de los padres y madres para decidir el modelo de escolarización de sus hijos en centros de educación ordinaria o centros de Educación Especial, bajo la premisa de que son los que mejor conocen a sus hijos e hijas y, consecuentemente, quienes saben qué es mejor para ellos. Aunque no se menciona, esta premisa implica también asumir que todos los padres y madres tienen información completa y precisa sobre las diferentes opciones educativas existentes para sus hijos e hijas. Sin embargo, la investigación en este campo muestra que la cantidad y la calidad de la información sobre los centros educativos son limitadas y varían significativamente según los recursos socioeconómicos de las familias (Ball, 1993; Pérez-Díaz *et al.*, 2009; Rich y Jennings, 2015):

“(…) que la opinión de estas [las familias] prevalezca a la hora de elegir modalidad educativa para sus hijos e hijas”. Tuit. Presentación de la PISSET (2019) en su web.

“Sobre los colegios de Educación Especial... En definitiva, hablamos del derecho de los padres a elegir.”. Responsable de Comunicación y Relaciones Institucionales de Escuelas Católicas de Madrid.

“Para buscar lo mejor para nuestros hijos ya estamos nosotros. Para incluirlos en la sociedad ya estamos nosotros”. Gragera (2019)

Esta defensa del “derecho a la libertad de elección” aplicada a la modalidad educativa (especial u ordinaria) es particular de España y no se ha observado en movimientos en favor de la educación especial de otros países (por ejemplo, ver Kauffman, 1989). En el caso español, esta vinculación se explica, primero, por la historia de la educación inclusiva en España, donde el debate sobre la escolarización de niños y niñas con discapacidad llegó con un significativo retraso (Casanova, 2011; Fernández Santamaría, 2011); y segundo, porque el lugar en el que nace la PISSET y del que proceden la gran mayoría de sus miembros es la Comunidad de Madrid, donde la presencia de la educación privada es muy superior a otras regiones, tanto en los centros de educación ordinaria como en los de educación especial, y donde el discurso de la libertad de elección de centro está particularmente extendido y consolidado.

Mientras el derecho a la educación inclusiva tiene rango internacional y ha sido ratificado por España (Naciones Unidas, 2006; BOE, 2008), el derecho de los padres y madres a escolarizar a sus hijos en la modalidad educativa que quieran, por encima del criterio de los profesionales, no existe en España. La Observación general núm. 4 del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2016) clarifica cuál es la jerarquía de derechos: “La educación inclusiva debe entenderse como: Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño”.

Al respecto, quienes defienden la Educación Especial se amparan en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos sobre el derecho a la educación y en el artículo 27 de la Constitución Española. Sin embargo, de acuerdo con la Observación general número 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1999), el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos no establece la obligatoriedad del Estado de garantizar a los padres y madres la posibilidad de elegir la escolarización de sus hijos e hijas en centros de Educación Especial o centros ordinarios, algo que tampoco hace el artículo 27 de la Constitución Española, como establece la sentencia del Tribunal Supremo de 8 de marzo de 1994. Así, anteponer el derecho a la libertad de elección al derecho a la educación inclusiva altera la jerarquía de derechos y se sitúa en la línea de lo que Campoy Cervera (2017a) denomina modelos jurídicos de proteccionismo, en este caso, por el hecho de ser menor y de tener discapacidad. De acuerdo con este autor, una perspectiva excesivamente proteccionista limita de manera injustificada la libertad de niñas y niños y frena su inclusión real no solo en el ámbito educativo, sino también en el resto de las esferas de la vida.

Otro mensaje recurrente de quienes abogan por la educación especial es que separar a niños y niñas en centros de Educación Especial no es discriminatorio. Esta visión se contrapone con la de la Convención (Naciones Unidas, 2006), aunque el colectivo llega a afirmar que la propia Convención considera aceptable y no discriminatoria la existencia de colegios solo para alumnado con discapacidad. En este sentido, afirman que la Convención y los informes emitidos por Naciones Unidas deben ser reinterpretados:

“(…) La educación especializada, no puede considerarse discriminatoria (antes al contrario) al suponer una acción de favorecimiento en beneficio de determinado colectivo a fin de que, mediante un trato especial, vean suavizada o compensada su situación de desigualdad sustancial”. Gandarias y Díaz Marroquín (2019).

“La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España, admite la coexistencia de la escuela ordinaria y la escuela especial”. Gragera (2018).

Sin embargo, como se ha indicado, de acuerdo con Naciones Unidas (2016), “el derecho a la no discriminación incluye el derecho a no ser objeto de segregación y a que se realicen los ajustes razonables”. La propia Convención es clara en su artículo 24: “Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” (Naciones Unidas, 2006), y por sistema general se refiere de forma expresa a los centros ordinarios (Naciones Unidas, 2016; 2018).

Otra estrategia recurrente ha sido tratar de deslegitimar los informes de la Naciones Unidas (2016; 2018) porque, afirman, no acudieron a centros de Educación Especial ni se entrevistaron con representantes de su plataforma para su elaboración:

“Un informe realizado por dos personas de un comité externo de la ONU (...). No consta que visitaran ningún centro de Educación Especial (...). El informe, pues, fue parcial y sesgado (...). Parecen no saber que ya ha sido desacreditado por sus inaceptables fallos metodológicos”. Gragera (2019).

“La ONU mandó a dos expertos para hacer una investigación y el CERMI les mostró una visión sesgada de la realidad, porque no nos consta que fueran a visitar ningún centro de educación especial”. Vídeo 1.

5. La discapacidad y la infancia

Se establece como premisa que los niños y niñas con discapacidad no son iguales al resto. Sus iguales son los otros niños y niñas con discapacidad, y en particular quienes comparten su tipo de discapacidad. Se construye así la identidad fundamental de éstos en torno a sus dificultades y se naturaliza su separación: Como “son diferentes” a los demás e “iguales entre sí”, lo adecuado es que no compartan espacio educativo. Bajo esta premisa, la inclusión en centros de educación ordinaria implica un sufrimiento innecesario, en tanto se les introduce en un contexto antinatural que les aísla porque son esencialmente diferentes:

“Estar entre iguales yo lo solicito”. Vídeo 2.

“Negarles ese derecho y pretender una inclusión aparente, que en realidad supone segregarlos, al dispersarlos entre quienes no son iguales, conducirá a una solución opuesta a la pretendida (...)”. Gandarias (2019) y Díaz Marroquín (2019).

Se esgrime con frecuencia la necesidad de proteger a “los más vulnerables”, que son las personas con discapacidad: si algo une a estos menores, es su fragilidad y, por tanto, la necesidad de recibir protección en un entorno seguro. Ahí nace la idea de los centros de Educación Especial como “refugio” frente a la

hostilidad de los centros de educación ordinaria, donde se establece que es imposible lograr el bienestar de niñas y niños. Bajo esta premisa, pretender la inclusión en estos últimos es algo no solo irresponsable, sino también perverso, porque causa daño de forma intencionada:

“Se han limitado a un planteamiento irresponsable y perverso: cargar contra los más débiles del sistema”. Gragera (2018).

“Esos coles son el refugio y cobijo de nuestros niños y muchas veces de los padres también. (...) Si sólo fueran un día al cole de mi niño verían lo que yo...amor, comprensión, empatía, alegría...magia pura!”. Vídeo 1.

Las personas que defienden la educación especial se consideran agraviadas e insultadas por quienes defienden la educación inclusiva, de quienes se presupone no conocen el mundo de la discapacidad y tampoco los centros de Educación Especial. Aquí la crítica hacia el sistema educativo que realiza el colectivo que defiende la educación inclusiva se interpreta como una crítica directa hacia los padres y madres que escolarizan a sus hijos e hijas en centros especializados. A pesar de la dureza de estas afirmaciones, no se ha encontrado ningún documento ni tuit que otorgue a los padres y madres del alumnado que acude a centros de Educación Especial este tipo de calificativos o acusaciones. Este victimismo es usado por el colectivo que defiende la educación especial para construir un oponente irracional y extremista:

“Me acusan de segregar a mi hija, de discriminarla, de robarle oportunidades, de aislarla. Me acusan de ser mala madre: una madre conformista, comodona, que no espera nada de ella, que la arrincona, que la condena (...)”. Gragera (2018).

6. La inclusión y el sistema educativo

Un elemento fundamental de este discurso es el intento de apropiación del concepto de inclusión educativa. En la mayoría de las ocasiones, desde la defensa de la educación especial no hay un rechazo explícito a esta idea, sino un esfuerzo por delimitar su significado de forma que encaje en su discurso y en sus demandas:

“La transformación/abolición de la educación especial es consecuencia, entre otras causas, de un movimiento “proinclusivo” que merece el reproche de la tendenciosa apropiación del término “inclusión” para definir una Educación Ordinaria segregadora de alumnos con NEE.”. Gandarias y Díaz Marroquín (2019).

Así, la idea de que la presencia de los niños y niñas en las escuelas ordinarias es una pre-condición para su inclusión educativa (Naciones Unidas, 2016) es tildada peyorativamente de “quimera”, “teorías utópicas” o “maximalismo posmoderno” (Soto Ivars, 2019), alejadas de la realidad y carentes de sensibilidad, y quienes la defienden reciben el calificativo de “mandarines” o “totalitarios”. Hay una intención expresa de presentar al colectivo que defiende la educación inclusiva como fuera de la realidad:

“El CERMI, independientemente de la discapacidad que tú tengas, defiende que todos los niños vayan a la escuela ordinaria. ¿Y sabéis qué defiendo yo? Pues yo defiendo la paz en el mundo y que se acabe la pobreza infantil. Que sí, que es muy bonito, pero hay que ser realistas”. Vídeo 1.

Los defensores de la educación especial argumentan que compartir educación con personas sin discapacidad impide la inclusión. En su discurso, se realiza una fuerte asociación entre centros de educación ordinaria y malestar/aislamiento/violencia, pues en estos centros la educación del alumnado con discapacidad es una “actividad accesoria”. Al mismo tiempo, se produce una idealización de los centros de Educación Especial, que se asocian con bienestar/inclusión/cuidado de niñas y niños con discapacidad porque están creados específicamente para ellos, algo que también han observado investigaciones precedentes (Huete *et al.*, 2019):

“Observen la importancia que se le atribuye a la autoestima, anudada a la dignidad y piensen en el efecto que supone estar condenado a ser siempre “el último de la clase”. Gandarias (2019).

“Niños con severas discapacidades se han visto arrojados a aulas masificadas donde sus impedimentos se convertían en muros y sus taras en el blanco de la crueldad infantil”. Soto Ivars (2019).

“Los trabajadores y trabajadoras de estos centros, gracias a su vocación, desvelos y profesionalidad, se han convertido en ejemplo para toda la comunidad educativa”. FSIE (2018).

A pesar de esta insistencia, la evidencia científica indica que la vía más eficaz para promover la inclusión social de las personas con discapacidad es una educación verdaderamente inclusiva (AENEE, 2018). La educación inclusiva, tal y como es interpretada por Naciones Unidas, solo puede darse en el sistema general de educación con los apoyos y ajustes que sean necesarios (Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, 2016; Campoy Cervera, 2017b).

El discurso también contiene asunciones ideológicas relevantes sobre el sistema educativo en su conjunto. Según estos, se trata de un sistema eminentemente competitivo-darwinista, excluyente, cuyo objetivo primordial es seleccionar la excelencia; un sistema en el que la violencia entre iguales es asumida como parte de su naturaleza y que es incapaz de atender la diversidad. En este sistema, la inclusión no es posible y la escolarización en centros ordinarios solo cumple el propósito de utilizar al alumnado con discapacidad como un recurso instrumental para que el alumnado sin discapacidad “se eduque en la inclusión”:

“No voy a someter la educación de mi hija con discapacidad a ningún bien común para el resto de alumnos. Si sus profesores y padres no son capaces de educarles en diversidad sin usar a mi niña cómo una mascota, que estudien y se formen. YA BASTA.”. Tuit. Simpatizante de la PISET.

7. Un espacio discursivo común

Una parte del discurso del colectivo que defiende la educación especial, no obstante, podría ser asumido por quienes defienden la educación inclusiva, y se observan espacios posibles de acuerdo. Esto ocurre con mayor frecuencia cuando se supera la simplificación de los discursos y no se discute tanto sobre el contenido abstracto de los derechos, como sobre la distancia particular entre la realización práctica de estos y la realidad educativa concreta de los centros ordinarios en España:

“Llena de corazones verdes twitter. Pon un  en tu nombre si piensas q todos los niños tienen derecho a la educación . Si piensas que la educación inclusiva debe ser la prioritaria  pero sin eliminar la educación especial  para quien la necesite”. Magistrada miembro de la PISET.

Es en el ámbito pedagógico en el que se observan más coincidencias. En primer lugar, hay consenso en considerar la inclusión como un proceso que va mucho más allá de la mera presencia del alumnado en la educación ordinaria y que requiere recursos:

“Cuando alguien tiene razón hay que dársela. Inclusión no es incrustación y más sin recursos ni presupuestos #InclusivaSiEspecialTambien”. Tuit. Cuenta de Twitter de la Asociación Asperger Andalucía.

Otro punto coincidente entre ambos colectivos es el diagnóstico del sistema educativo actual como no inclusivo, al ser incapaz de ofrecer los apoyos, ajustes y recursos que necesita una parte del alumnado. Es compartida la visión de un sistema educativo como capacitista y excesivamente centrado en la formación para el mercado de trabajo. Se coincide también en que se ha promover la inclusión siempre garantizando el bienestar del alumnado:

“[Los centros ordinarios] por sus limitaciones, carecen de recursos para atender a todos los niños con NEE (...). Hablamos de personas que presentan, entre otras características que pueden afectar a su conducta, un retraso en su desarrollo y unas dificultades cognitivas, en una sociedad que valora, en exceso y demasiado exclusivamente, estos aspectos de la economía humana”. Gandarias y Díaz Marroquín (2019).

8. Conclusiones

El debate sobre el modelo de escolarización de los niños y niñas con discapacidad ha resurgido con fuerza en la sociedad española debido a la reacción de algunos sectores sociales a varias iniciativas legislativas en esta materia. El actor clave en este conflicto es la PISSET, una plataforma impulsada por la patronal y los sindicatos de la educación privada madrileña que pronto tuvo un significativo eco entre los padres y madres de centros de Educación Especial privados y concertados. Este artículo tenía como objetivo analizar el discurso emitido por esta plataforma, por sus miembros de forma individual y por sus principales seguidores y seguidoras, para poner al descubierto su marco interpretativo y contrastarlo con lo establecido por la Convención, Observaciones e Informe de la Organización de Naciones Unidas (2006, 2016 y 2018).

Entre el colectivo en defensa de la educación especial encontramos personas con una amplia capacidad de influencia en la opinión pública y se observó una significativa penetración de su discurso en algunos líderes políticos. Las principales demandas del colectivo consisten en mantener la situación de los centros especializados y en permitir que la opinión de los padres y madres prevalezca para elegir la modalidad educativa de sus hijos e hijas. En su persecución, la PISSET ha construido un discurso en torno a diversas ideas que constituyen su marco interpretativo y que han sido ampliamente difundidas. La mayoría de estas ideas son elaboradas por miembros individuales de la plataforma y difundidas inicialmente en su web y en artículos de prensa. Posteriormente, sus postulados son simplificados y diseminados a través de las redes sociales en forma escrita o audiovisual.

Una de las ideas más repetidas por quienes defienden la educación especial es que los centros de educación ordinaria no están preparados para educar a niños y niñas con discapacidad. Estos centros se asumen como un espacio de competitividad hostil para quienes no pueden seguir el ritmo de aprendizaje;

un espacio en el que los niños y niñas con discapacidad son maltratados (con violencia directa por parte de sus compañeros y compañeras y con el aislamiento y marginación por parte del profesorado), debido a su vulnerabilidad. Se construye de manera intencionada una fuerte asociación entre la idea de inclusión y el malestar/maltrato infantil; si la inclusión provoca sufrimiento, lo natural es su rechazo y la protección de las niñas y niños lejos de una escuela ordinaria amenazante. Se asocia la idea de inclusión con la realidad no inclusiva de la mayoría de los centros ordinarios, por lo que las consecuencias de esta realidad terminan recayendo sobre la misma idea de inclusión.

Un elemento clave de fricción entre el colectivo que defiende la educación especial frente al que defiende la educación inclusiva es la idea de discriminación. Los primeros rechazan asociar esta idea a la segregación en centros diferentes por motivo de discapacidad, y argumentan que la discriminación se produce cuando los niños y niñas son escolarizados en centros de educación ordinarios, porque no se les trata como necesitan (PISET, 2019) y se les separa de sus iguales. Esta visión entronca directamente con una concepción del menor con discapacidad como esencialmente diferente del resto y, por tanto, susceptible de ser segregado. En este discurso, la diferencia respecto a los demás se produce fundamentalmente por su inferioridad académica, que es a su vez origen de su vulnerabilidad. De esta forma, aquellas personas que defienden la educación especial consideran que la separación del alumnado con discapacidad en centros especiales es algo natural, pues es la respuesta social lógica a su propia esencia. Al mismo tiempo, este mismo colectivo trata de re-significar la idea de inclusión, que según su interpretación no incluye la presencia de alumnado con discapacidad en centros de educación ordinarios, y ponen el énfasis en vincular la inclusión a la atención individualizada que, supuestamente, reciben adecuadamente y con garantías en centros de Educación Especial, pero no en centros de educación ordinarios.

Desde el punto de vista legal, son tres los elementos que constituyen el argumentario jurídico de los defensores de la educación especial: (1) Presentan las recientes iniciativas legales como vías hacia la desaparición total de la educación especial, (2) deslegitiman y reinterpretan los mandatos de la ONU, y (3) reclaman el derecho exclusivo de los padres y madres a decidir el modelo de escolarización de sus hijos e hijas, apelando, entre otros, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. No mencionan, por tanto, el derecho de la infancia a la educación inclusiva, proclamado por la ONU en la Convención, en sus observaciones e informes posteriores, y ratificado por España, cuyos defensores se presentan como personas alejadas de la realidad, que no han convivido con estas niñas y niños ni conocen el sistema educativo y que no dudan en vulnerar sus derechos fundamentales (su bienestar) para conseguir su objetivo: que los niños y niñas con discapacidad estén en colegios ordinarios a cualquier precio. Esta simplificación del movimiento por una educación inclusiva sirve a dicho colectivo para construir un "otro" ignorante y agresivo contra el que es más sencillo legitimar su posición. A esta simplificación se suma una intensa auto-victimización por la que se asegura que quienes defienden la educación especial son insultados y acusados por el colectivo que defiende la educación inclusiva, entre otros, de segregar a sus hijos e hijas o de ser malos padres o madres. Se trata, por tanto, de un posicionamiento que busca la confrontación y no el *frame alignment* (Barbieri, 2015).

A pesar de las intensas diferencias entre ambos colectivos, se observan espacios discursivos comunes (Hueté *et al.*, 2019). En primer lugar, ambos grupos comparten la idea de que el sistema educativo tiene grandes carencias (formativas, organizativas y de recursos) para garantizar una inclusión educativa adecuada a todo el alumnado. En segundo lugar, ambos consideran como un punto de partida ineludible garantizar el bienestar de todas las niñas y niños, independientemente de la modalidad educativa. También existen el miedo y el rechazo a cambiar la situación educativa de los niños y niñas sin contar con las familias, lo que debería tenerse en cuenta en la aplicación de cualquier medida política que camine hacia la inclusión.

En cualquier caso, las ideas fundamentales que conforman el marco interpretativo del colectivo en defensa de la educación especial representan una visión de la discapacidad y del sistema educativo que legitima el mantenimiento del *statu quo* y la vulneración del derecho a la educación inclusiva. Este discurso encaja con un marco interpretativo más general que concibe el sistema educativo, fundamentalmente, como un espacio de selección para el mercado y no de convivencia y garantía de derechos. Su emergencia y progresivo anclaje en la opinión pública española impide descartar que pueda convertirse en el marco interpretativo dominante sobre la educación de la infancia con discapacidad, y de la infancia en general; máxime cuando las ideas que lo conforman son afines con una idea de educación formal orientada a la selección productiva para el mercado, en la que cada vez más la convivencia positiva es relegada a un segundo plano. Sin lugar a duda, ello supondría un freno significativo a una educación plenamente inclusiva en España, metas ineludibles en una sociedad democrática que persiga la cohesión social, la igualdad de derechos y de oportunidades, y la no discriminación.

Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales (2018). *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social. Informe resumen final*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Aramburu, S. et al. (2018). Marcos interpretativos sobre derechos de niños, niñas y adolescentes en las reformas de políticas públicas en Chile. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(1), 1-28.
- Bakshy, E. et al. (9-11 de febrero de 2011). *Identifying 'influencers' on twitter*. Fourth ACM International Conference on Web Search and Data Mining (WSDM), Hong Kong, China.
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569930140101>.
- Barbieri, N. (2015). A narrative-interactionist approach to policy change analysis. Lessons from a case study of the cultural policy domain in Catalonia. *Critical Policy Studies*, 9(4), 434-453. <http://dx.doi.org/10.1080/19460171.2015.1014519>.
- Brantlinger, E. et al. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 7(2), 195-207.
- Calderón-Almendros, I. y Calderón-Almendros, R. (2016). 'I open the coffin and here I am': Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 3(1), 100-115.
- Campbell, C. y Farrell, J. R. (2020). More than meets the eye: The functional components underlying influencer marketing. *Business Horizons*, 96(4), 469-479.
- Campoy Cervera, I. (2017a). La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. *Derechos y Libertades*, 37, Época II, 131-165.
- Campoy Cervera, I. (2017b). *La recepción y aplicación en España de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Laborum.
- 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.
- Cefai, D. (2012). ¿Qué es una arena pública? Algunas pautas para un acercamiento dramático. En D. Cefai D. e I. Joseph (Coords.). *La herencia del pragmatismo. Conflictos de urbanidad y pruebas de civismo* (pp. 51-81). Editions de l'Aube.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-34). Sage Publications.
- Díaz Marroquín, F. (2019). Discriminación de menores con necesidades educativas especiales derivada de la propuesta de abolición de la educación especial. *Hay derecho - Expansión*. <https://hayderecho.expansion.com/2019/01/25/discriminacion-de-menores-con-necesidades-educativas-especiales-derivada-de-la-propuesta-de-abolicion-de-la-educacion-especial/>.
- Down España (2018). Down España exige al Gobierno que implante un sistema "realmente" inclusivo. <http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/05/NP-DOWN-ESPA%C3%91A-insta-al-Gobierno-que-reforme-la-legislaci%C3%B3n-e-implante-un-sistema-educativo-%E2%80%9Crealmente%E2%80%9D-inclusivo.pdf>.

- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo cero*, 36(1), 5-12.
- Escuelas Católicas Madrid (2018). Alarma en las comunidades educativas de los colegios de Educación Especial. <https://www.ecmadrid.org/en/news/press-releases/3008-alarma-en-las-comunidades-educativas-de-los-colegios-de-educacion-especial>.
- España. Instrumento de ratificación del Protocolo Facultativo a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de abril de 2008, núm. 97, pp. 20750-20752. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-6963-consolidado.pdf>.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fernández Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 18, pp. 79-90.
- FEUSO (2018). FEUSO – MADRID denuncia el ataque a la libertad de los padres, ante el intento de cierre de los colegios de Educación Especial. https://gallery.mailchimp.com/bb88c4ae0982d3601ec7c039d/files/1d686911-760b-4f20-8e24-f1231b9b156c/Nota_prensa_ED_ESPECIAL.pdf.
- FSIE (2018). FSIE Madrid defiende el derecho de todas las personas con discapacidad a gozar de una inclusión real en la sociedad a través de un modelo educativo en el que convivan los dos tipos de centros: ordinarios y de educación especial. <https://www.fsiemadrid.es/wp-content/uploads/2019/02/190219-NOTAPRENSA-educaci%C3%B3n-especial.pdf>.
- Gandarias, L. y Díaz Marroquín, F. (2019). El derecho de todos a una educación inclusiva. *El Notario del S.XXI*, 86. <http://www.elnotario.es/opinion/9284-el-derecho-de-todos-a-una-educacion-inclusiva>.
- Gandarias, L. (11 de febrero de 2019). ¡Déjala que baile! (Sobre la educación especializada). *Expansión*. <https://hayderecho.expansion.com/2019/02/11/dejala-que-baile-sobre-la-educacion-especializada/>.
- Gragera, T. (10 de noviembre de 2018). Por qué no segrego a mi hija con síndrome de Down al llevarla a un centro de Educación Especial. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/11/09/mamas_papas/1541763276_033029.html.
- Gragera, T. (21 de marzo de 2019). Salvemos la educación especial. *Diario ABC*. https://www.abc.es/opinion/abci-salvemos-educacion-especial-201903210029_noticia.html.
- Hatch Dorantes, H. (27 de julio de 2012) Influenciadores, ¿Quiénes son realmente? *Merca2.0*. <https://www.merca20.com/influenciadores-quienes-son-realmente/>.
- Huete, A et al. (2019). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? El ciberdebate sobre el cierre de los Centros de Educación Especial en España. *Siglo Cero*, 50(4), 75-98.
- Hymes, D. H. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- Izquierdo, J. L. [Mago More] (27 de febrero de 2019). *Inclusiva Sí, Especial También* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XAfVPKEA86M&t=5s>.
- Izquierdo, J. L. [Mago More] (25 de marzo de 2019). *Inclusiva Sí Especial También // DESPACITO - Luis Fonsi ft. Daddy Yankee | (Parodia)*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Hj_s26-QDJQ&t=188s.
- Kauffman, J. M. (1989). The regular education initiative as Reagan-Bush education policy: A trickle-down theory of education of the hard-to-teach. *The Journal of Special Education*, 23(3), 256-278.

- Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: The power to exclude. *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- Naciones Unidas (1999). *Observación general número 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. ONU. <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>.
- Naciones Unidas (2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>.
- Naciones Unidas (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo (CRPD/C/20/3)*. Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/2018_SOLCOM_CRPD_C_20_3_8687_S-1.pdf.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Naciones Unidas (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Pano A. y Mancera A. (2013). *El discurso político en twitter*. Anthropos.
- Pérez-Díaz et al. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Plataforma Educación Inclusiva sí, Especial TAMBIÉN (2019). *Quiénes somos*. <https://inclusivasiespecialtambien.org/about-us>.
- Rich, P.M. y Jennings, J.L. (2015). Choice, information, and constrained options: School transfers in a stratified educational system. *American Sociological Review*, 80(5), 1069-1098. <http://dx.doi.org/10.1177/0003122415598764>.
- Roberts, M. (2016). Communication breakdown: understanding the role of policy narratives in political conflict and consensus. *Critical Policy Studies*, 12(1), 82-102. <https://doi.org/10.1080/19460171.2016.1230507>.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). SAGE.
- Slee, R. (1998). Inclusive education? This must signify 'new times' in educational research. *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 440-454.
- Soto Ivars, J. (28 de febrero de 2019). Contra el cierre de los Centros de Educación Especial. *El Confidencial*. https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/tribuna/2019-02-28/contra-cierre-centros-educacion-especial_1854742/.
- Stone, D. A. (1989). Causal stories and the formation of policy agendas. *Political science quarterly*, 104(2), 281-300.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

Van Hulst, M. y Yanow, D. (2016). From policy “frames” to “framing” theorizing a more dynamic, political approach. *The American Review of Public Administration*, 46(1), 92-112.