

# INCLUSIVA SÍ, ESPECIAL TAMBIÉN: ¿REVOLUCIÓN O RESISTENCIA? EL CIBERDEBATE SOBRE EL CIERRE DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA

## *Inclusive yes, special also: revolution or resistance? Ciberdebate on the closure of Special Education Centers in Spain*

Agustín HUETE GARCÍA  
*Universidad de Salamanca. España*  
ahueteg@usal.es

Mónica del Pilar OTAOLA BARRANQUERO  
*Universidad de Salamanca. España*

Coral MANSO GÓMEZ  
*Universidad de Salamanca. España*

Recepción: 21 de junio de 2019

Aceptación definitiva: 25 de septiembre de 2019

RESUMEN: La plataforma “Inclusiva Sí, Especial También” es una organización conformada por personas e instituciones, agrupadas en respuesta a un clima de opinión generado a su vez por diferentes instancias oficiales (Naciones Unidas, Gobierno, Partidos Políticos, Tercer Sector) en relación con un previsible cierre de los Centros de Educación Especial en España. El presente trabajo hace un acercamiento al comportamiento e interactividad de los promotores y seguidores de la iniciativa “Inclusiva Sí, Especial También” en la red social Twitter, tomando como referencia las publicaciones generadas en torno a la manifestación ocurrida el 23 de febrero de 2019 en Valladolid (España) contra el cierre de los Centros de Educación Especial. El análisis cualitativo de los Tweets muestra dos categorías argumentales principales y una estrategia narrativa

común de los agentes y actores en acción dentro de la red social Twitter. Las tensiones estructurales acumuladas en el largo e inacabado proceso de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema de enseñanza ordinario han cristalizado en un movimiento de resistencia ante el temor de perder los servicios segregados, como única fuente de apoyos especializados.

**PALABRAS CLAVE:** educación inclusiva; educación especial; discapacidad; derechos; redes sociales.

**ABSTRACT:** “Inclusiva Sí, Especial También” is an organization made up of people and institutions grouped in response to a climate of opinion auspicious to a foreseeable closure of Special Education Centers in Spain, generated in turn by different official bodies (United Nations, Spanish Government, Political Parties, Third Sector). This paper makes an approach to the behavior and interactivity of promoters and followers of the initiative “Inclusiva Sí, Especial También” in the social network Twitter, taking as reference the publications generated around the demonstration gathered on February 23, 2019 in Valladolid (Spain) against the closing of the Special Education Centers. The qualitative analysis of the Tweets shows two main plot categories and a common narrative strategy of the agents and actors in action on Twitter. The structural tensions accumulated in the long and unfinished process of inclusion of people with disabilities in the mainstream education system, has crystallized into a movement of resistance in front of the fear of losing segregated services, as the only source of specialized support.

**KEY WORDS:** inclusive education; special education; disability; rights; social networks.

## 1. Introducción

**L**A PRIMERA REFERENCIA NORMATIVA sobre educación de niños y niñas con discapacidad en España se puede encontrar en la Ley General de Educación de 1970, que contemplaba su escolarización en un sistema paralelo al ordinario, llamado de Educación Especial. De hecho, existía una red de escuelas específicas para alumnado con discapacidad que a lo largo de la segunda mitad del siglo veinte habían ido surgiendo, fundamentalmente como iniciativas de familias y organizaciones caritativas (Medina, 2017). Sin embargo, el sistema de enseñanza especial no se institucionaliza hasta 1975 con la creación del Instituto Nacional de Educación Especial, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación.

Prácticamente en el mismo tiempo (1978) se sitúa el origen de un movimiento internacional orientado a la inclusión del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias con su punto de origen en el Informe Warnock (1978), y un desarrollo posterior en la Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos (EPT, 1990), las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993), la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), la Conferencia Internacional de Dakar (2000) y la Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva (2008).

La Constitución española supuso el primer punto de inflexión hacia las políticas de inclusión, posteriormente desarrollada en la Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Esta normativa en los artículos del 23 al 31 avalaba la integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario de educación general, con los apoyos necesarios que la propia Ley contemplaba. Tres años después, el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, *de ordenación de la educación especial*, previó la escolarización de niños y niñas con discapacidad de manera preferente en centros ordinarios, contemplando como excepcional la escolarización en unidades o centros especiales. El despliegue de este Decreto supuso un claro punto de inflexión hacia la escolarización inclusiva.

Posteriormente, la Ley 1/1990 Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) admitiría la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad como una forma de diversidad que la escuela debe atender, y hablaría por primera vez en la legislación del sistema de enseñanza de la figura del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE). El Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, reguló las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza. A partir de este Real Decreto, se inició el desarrollo legislativo de los sistemas de enseñanza en las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo las competencias en materia de educación (Toboso *et al.*, 2012).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) firmada, ratificada y vigente por tanto en España desde 2008, establece en su artículo 24 que

los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida [...].

La CDPD en el ámbito educativo es clara, y en su *artículo 24* reconoce que la única vía posible para la escolarización de las personas con discapacidad ha de ser la inclusiva, que además deberá disponer de los recursos especializados que precisen para el máximo aprovechamiento de los sistemas de enseñanza:

[...] c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión [...].

Con posterioridad a la ratificación de España a la CDPD, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la

Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en su *artículo 18*, establece que las personas con discapacidad tienen “derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás”, y que “corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad”. El capítulo IV concreta el derecho a la educación inclusiva de calidad y gratuita del alumnado con necesidades educativas especiales junto con sus compañeros sin discapacidad, además de la importancia de la valoración integral de necesidades educativas a cargo de los servicios de orientación (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018).

### 1.1. *(Carguen...)* Naciones Unidas informa sobre las carencias de la inclusión educativa en España

La CDPD reconoció, a través de su Protocolo Facultativo, la competencia del Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad (en adelante Comité) para supervisar la implementación de dicho Tratado. Los Estados Partes que han ratificado el Protocolo Facultativo reconocen así la capacidad del Comité para recibir y considerar las comunicaciones presentadas por personas o grupos de personas que aleguen ser víctimas de violación de derechos por ese Estado parte.

En el desarrollo de estas funciones, en septiembre de 2014, el Comité recibió información de la Asociación SOLCOM en la que se alegaban violaciones graves y sistemáticas del artículo 24 de la CDPD en España. En 2015, esta información se consideró fiable e indicativa de posibles violaciones graves o sistemáticas del derecho a la educación. Aludiendo al Protocolo Facultativo y al procedimiento que este reconoce, en 2015, se decidió transmitir la información recibida al Estado parte español. Asimismo, se invitó a que España cooperase en el examen de esta información y presentar sus observaciones antes del 1 de noviembre de 2015. Finalmente, estas observaciones se presentaron en 13 de noviembre de 2015.

A las informaciones recibidas en 2015, se unió la solicitud de establecimiento de una investigación recibida por el CERMI (órgano del mecanismo de vigilancia independiente designado en la CDPD) en 2016. Con esto, el 30 de junio de 2016, el Comité comunicó al Estado español la decisión de establecer una investigación sobre las presuntas violaciones y designó a tres de sus miembros para desarrollarla.

El informe de esta investigación se hizo público el 4 de junio de 2017; hace un repaso de la legislación existente en materia de educación y discapacidad y afirma que la normativa interna proclama la educación inclusiva pero, a su vez, contiene preceptos que permiten la exclusión por discapacidad, especialmente intelectual, psicosocial y/o con discapacidades múltiples. Según el Comité, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad se resuelven de manera *ad hoc* y el destino del estudiante con discapacidad depende en la mayoría de los casos de la voluntad de sus padres (ONU, 2017). De esta forma, el sistema de centros especiales separa a los alumnos con discapacidad “con escasas oportunidades de salir del sistema que los segrega de la

sociedad” (ONU, 2017: 11). Esto lleva a las personas con discapacidad a dos caminos paralelos de vida escolar, trabajo y, más tarde, residencia (ONU, 2017).

Los Centros Especiales, a juicio el Comité, se presentan públicamente como centros ya inclusivos para alumnos con discapacidad grave, en los que, en opinión de muchos padres, están mejor protegidos contra el acoso que podría darse en entornos ordinarios. En materia competencial, señala también las disparidades de las dotaciones de fondos entre las distintas comunidades autónomas. Las tendencias presupuestarias se enfocan, según el Comité, en el mantenimiento de centros y unidades especiales (ONU, 2017).

En opinión del Comité, en la práctica, el sistema de informes psicopedagógicos se centra en los déficits y las deficiencias del alumno, lo que da lugar a su estigmatización como “no educable” en el sistema de educación general. Las Administraciones Educativas argumentan la existencia de centros segregados con el alegato de que en los Centros de Educación Especial (CEE) se cuenta con los recursos que necesitan los estudiantes con discapacidad (ONU, 2017).

El Comité alerta también de la utilización del estándar del interés superior del menor, lo que lleva a las Administraciones Educativas a considerar que dicho interés superior es acceder a una educación especializada en centros especiales. Los Centros de Educación Especial buscan más bien la preparación para asistir a talleres protegidos, evitando así su participación en la sociedad (ONU, 2017).

El Comité concluye que la Educación Inclusiva en España se observa como una tendencia pedagógica y no como un derecho. Reclama una necesaria transferencia de recursos de los Centros Educativos Especiales hacia el sistema educativo general, permitiendo el acceso del alumnado con discapacidad en condiciones de igualdad con el resto de estudiantes (ONU, 2017).

## 1.2. *(Apunten...) El cierre de los CEE entra en la agenda política*

En octubre de 2018 el Gobierno, a través de su portavoz y ministra de Educación y Formación Profesional, anunció que para final de ese mismo año el Ministerio tendría un Proyecto de Ley para sustituir la vigente LOMCE, aunque la cuestión de la educación especial no entró en debate público hasta el 11 de diciembre de 2018, fecha en la que en la sesión plenaria número 49 del Senado, la senadora María Pilar Lima González del Grupo Parlamentario Unidos Podemos-En ComúPodem-en Marea (GPPOD) interpeló a la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celáa, acerca de los CEE.

En la primera parte de la intervención de respuesta, la ministra apela a las leyes de educación que, según Celáa, han impulsado desde 1985 una Escuela Inclusiva en la que las personas con discapacidad deben recibir una respuesta adecuada a sus peculiaridades de aprendizaje y desarrollo. Aludiendo a la CDPD y a la propia definición de discapacidad que esta ofrece, señaló que era necesario promover la eliminación de las barreras que todavía hoy impiden a los alumnos con discapacidad estudiar en los centros ordinarios. En el mismo discurso, presentan las medidas específicas que se recogen en el anteproyecto de modificación de la LOMCE.

En cuanto a los CEE, advirtió un salto cualitativo que permita la incorporación progresiva a los centros ordinarios del alumnado que todavía está escolarizado en CEE. Asume que este proceso es muy complejo y costoso “porque implica la transformación no solo de los centros de educación especial, sino también de los centros ordinarios” (Isabel Celaá, Senado, 11 de septiembre de 2018). La ministra también tiene en cuenta a los profesionales de los CEE y quiere aprovechar su conocimiento experto. Para concluir su posición sobre la educación especial, la afirmaba:

... el objetivo del Gobierno es impulsar el proceso de transformación de los centros de educación especial para convertirlos en centros sectoriales de apoyo a la inclusión, que brinden el asesoramiento y la ayuda necesarios para que el alumnado que actualmente está escolarizado en esos centros específicos pueda incorporarse progresivamente a los centros ordinarios. (Isabel Celaá, Senado, 11 de diciembre de 2018).

Finalmente, concluyó:

... estamos tratando de avanzar con la incorporación de esos centros de educación especial para convertirlos en centros especializados [...] con el fin de incorporar a aquellos alumnos y alumnas que tenemos en esos centros educativos especiales a aulas y a centros ordinarios. (Isabel Celaá, Senado, 11 de diciembre de 2018).

### 1.3. (*¡Fuego!*) *La movilización llega la calle*

En junio de 2018, un grupo de familias e instituciones se asocia con el objetivo de defender el derecho de los alumnos y alumnas con discapacidad a permanecer escolarizados en los CEE y en aulas específicas. Esta organización toma el nombre de *Plataforma Educación Inclusiva Sí, Especial También* (2018) y se autodefine sin adscripción religiosa, sectorial o política. La actividad de esta plataforma hasta diciembre de 2019 estuvo enfocada principalmente a la contestación pública al referido Informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2017).

Según se desprende de la información pública en la web de la propia plataforma<sup>1</sup>, esta está compuesta por 141 organizaciones, de las que 77 son titulares de CEE. El 66% de los CEE adheridos a la plataforma son concertados, la mitad de ellos adscritos a la Iglesia católica. Territorialmente, tres cuartas partes de las organizaciones adheridas a la plataforma están domiciliadas en las Comunidades de Madrid (40%) y Castilla y León (35%). El 25% restante se reparte entre Galicia, Andalucía, Murcia y Comunidad Valenciana, siendo escasa o nula su presencia en las restantes 12 comunidades autónomas.

<sup>1</sup> Página web Inclusiva Sí, Especial También. Entidades adheridas. <https://inclusivasiespecialtambien.org/entidades>.

Por su parte, las entidades que no son titulares de CEE (64) tienen una composición diversa. En primer lugar, se encuentran entidades del tercer sector, relacionadas con la discapacidad (55%); estas entidades tienen como ámbito de actuación las enfermedades raras o la discapacidad intelectual. En segundo lugar, el 21% de las entidades no titulares de CEE son empresas privadas (del ámbito de la psicología), entidades del tercer sector no relacionadas con la discapacidad; iniciativas cooperativas educativas y la Confederación de Escuelas Católicas. El 16% de las entidades no titulares de CEE corresponde a Asociaciones de Padres y Madres no pertenecientes a CEE agrupadas en torno a Confederaciones. Finalmente, esta Plataforma cuenta con el apoyo de sindicatos de la enseñanza privada y concertada (8%).

Ante las referidas declaraciones de la ministra de Educación y Formación Profesional, la actividad de la Plataforma *Inclusiva Sí, Especial También* se multiplicó. Entre muchas de las acciones que organizaron, destacó la convocatoria de una manifestación en Valladolid el 23 de febrero de 2019. La asistencia a la manifestación fue de alrededor de 5.000 personas. El símbolo utilizado tanto en redes sociales como en la manifestación fue un corazón verde.

Las personas y las organizaciones pueden conectarse entre sí a través de las redes sociales con el propósito de compartir información, apoyarse mutuamente, organizar, movilizar o fortalecer identidades colectivas para, a partir de ese espacio que constituye Internet, ocupar también el espacio urbano. La clave es la constante interacción entre las redes sociales virtuales y el mundo físico (Castells, 2014).

Desde un primer momento, la Plataforma mostró un alto nivel de actividad en redes sociales. Las formas y momentos de activismo digital se enmarcan, según Lugo (2016), en tres: de lo online a lo offline; de lo online a lo online, y de lo offline a lo online. Siguiendo esta clasificación, la movilización *Inclusiva Sí, Especial También* comenzó organizándose a través de las redes sociales, para después pasar a lo offline en la manifestación en Valladolid.

El desarrollo de la manifestación el 23 de febrero en Valladolid sirvió a su vez para alimentar su visibilidad online con los momentos más importantes de la movilización. A partir de este momento, el movimiento generó agendas alternativas a la de los medios de comunicación tradicionales construyendo nuevos imaginarios sobre las personas con discapacidad y los CEE. La movilización y su narrativa conquistaron a miles de usuarios que siguieron su desarrollo en redes sociales, lo que se encuadra como de lo offline a lo online (Lugo, 2016).

A la manifestación de Valladolid le siguió el 27 de febrero un hito relevante en términos de viralidad online, con la publicación de un vídeo en defensa de los CEE presentado por un conocido artista, el mago More, y grabado en las instalaciones de un CEE en Madrid.

## 2. Método

El objeto del presente artículo son los imaginarios y narrativas que el movimiento *Inclusiva Sí, Especial También* (en adelante ISET) ha formado sobre las personas con

discapacidad y los CEE, a partir de la red social Twitter. Pretendemos, de esta forma, contribuir a explicar las bases fundamentales que caracterizan este movimiento.

Castells (2006) acuñó el concepto *sociedad red* para referirse a la estructura social mediada por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), donde el poder está redefinido en una estructura social de nodos interconectados que se construye alrededor de las redes de comunicación (Castells, 2009). Tanto las dinámicas de dominación como las de resistencia están basadas en la formación de redes y en la estrategia de ataque y defensa mediante redes (Juris, 2006).

Twitter es la red social horizontal o generalista cuya característica fundamental es la corta extensión de los mensajes que se lanzan a la Red. Al contrario que otras redes sociales (Facebook, por ejemplo), Twitter limita los mensajes a 280 caracteres, lanzados desde cuentas de usuarios que pueden ser, o no, anónimas. Es pues una herramienta de relevancia fundamental a través de la cual los promotores y simpatizantes sociales difunden sus argumentos y visibilizan su movimiento, en un modelo comunicativo propio de esta red social, definido por Orihuela (2011) como asimétrico, breve, descentralizado, global, hipertextual, intuitivo, multiplataforma, sincrónico, social y viral.

La red social Twitter incrementa su interactividad con los *retweets* (RT), esto son las repeticiones de un mensaje (*tweet*) lanzado por otro usuario. Otra forma de interacción con los mensajes que lanzan los usuarios son los *Me Gusta* (*Like*), que los usuarios pueden marcar sobre los mensajes que lanzan otros usuarios. Además de todo lo anterior, los usuarios pueden utilizar en sus mensajes *etiquetas* (*Hashtag*), que son frases o palabras representadas con una almohadilla (#). Si un usuario quiere unirse a la conversación o lanzar un mensaje a un tema que se esté dando en la red social, lo hace incluyendo en su mensaje la frase o palabra con una almohadilla al principio.

El análisis de las características, crecimiento y repercusión de la movilización ISET pasa por su actividad en las redes sociales. La estrategia conocida como ciberactivismo trata de difundir un mensaje valiéndose de las TIC, aprovechando sus ventajas en cuanto a velocidad, virilidad y horizontalidad, haciendo visibles problemáticas que no aparecen en la agenda pública, organizando acciones que busquen fortalecer una organización política y cuyo objetivo sea la participación colectiva activa.

## 2.1. *Material y estrategia de análisis*

El material de análisis para este trabajo está compuesto por todos los tweets, retweets y likes publicados a partir de la etiqueta #InclusivaSiEspecialTambién, tomada como cadena de texto de referencia por la propia Plataforma ISET. De manera complementaria se han considerado como material de análisis los tweets, retweets y likes con las etiquetas #EducaciónEspecial y #EspecialTambién, cuando fueron utilizadas en el contexto objeto de este trabajo.

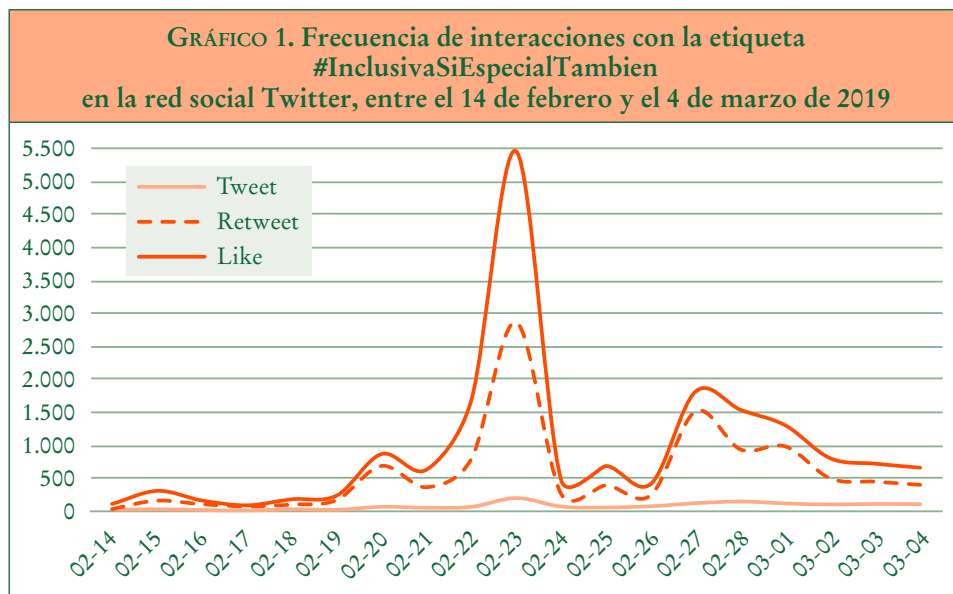
El período de seguimiento y captura de la información se realizó durante los meses de febrero, marzo y abril de 2019, aunque se ha seleccionado finalmente para este trabajo el período comprendido entre los diez días previos y posteriores a la manifestación celebrada en Valladolid el 23 de febrero, dado que más allá de ese período



la actividad decaía significativamente, y el discurso en torno a los acontecimientos desencadenantes de la manifestación se mostraba suficientemente saturado.

Se ha obtenido una muestra total de 901 publicaciones únicas (tweets) con la etiqueta #InclusivaSiEspecialTambién, 682 con la etiqueta #EducaciónEspecial y 248 con la etiqueta #EspecialTambién. Tras el filtrado y depuración de datos se ha alcanzado una lista de 1.447 tweets que, a su vez, dieron lugar a 11.080 retweets y 18.185 likes, lo que en términos de viralidad suma 30.712 actos comunicativos analizados.

En el período utilizado resaltan dos picos de actividad en la red social Twitter: por un lado, obviamente, la manifestación del 23 de febrero en Valladolid y, por otro, la campaña lanzada cuatro días más tarde por el mago More tras la manifestación, el 27 de febrero, tal como se muestra en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia.

Sobre el material extraído se ha realizado un estudio de enfoque cualitativo, para el que se ha aplicado análisis del discurso mediante una selección de argumentos organizada en categorías de manera inductiva, es decir, a partir de la revisión comparada y constante de los datos (Strauss y Corbin, 1997). La información recopilada se ha codificado en dos categorías argumentales principales, a las que se han añadido otros argumentos que resultan transversales o estratégicos narrativamente, tal como se detalla en el apartado de resultados.

Las categorías que surgieron se organizaron en un sistema de codificación abierto, aplicado *in vivo*, y sometido a un permanente proceso de revisión y acuerdo entre los autores de este trabajo, con el objetivo final de alcanzar “orden en un gran volumen de información, así como proceder a una reducción de datos de manera que sea

posible obtener unos resultados y unas conclusiones que se puedan comunicar mediante el informe de investigación” (Anguera, 1995: 49).

Para el análisis de la información se han utilizado las siguientes herramientas informáticas: Tweet-Blinder para la obtención de la información en bruto, QSR-NVivo-11 para la categorización del discurso empleado por usuarios de la red social Twitter y Microsoft Excel-365 para la tabulación y representación de datos. En la presentación de los resultados se han mantenido los textos literales extraídos de Twitter, incluidos aquellos errores tipográficos típicos de las interacciones en las redes sociales. Para facilitar la lectura, no se han incluido enlaces web, imágenes u otros elementos que no forman parte del núcleo conceptual del texto objeto de análisis.

### 3. Resultados

Tras someter las opiniones emitidas a través de Twitter bajo la etiqueta #InclusivaSiEspecialTambien (en adelante ISET) a un proceso de análisis de discurso, hemos clasificado los argumentos de los promotores y seguidores del movimiento en dos grandes categorías: *argumentos emotivos*, es decir, aquellos que apelan a sentimientos, y *argumentos técnicos*, esto es, basados en certezas. Aunque no se han utilizado como fundamento metodológico de manera deliberada, existen numerosas evidencias que confirman la importancia de las emociones en los procesos de protesta (Peña, 2017) y la pertinencia de los análisis entre razón y pasión en el activismo político y social (Cossarini y García, 2015).

#### 3.1. Argumentos técnicos

Los *argumentos técnicos* intentan contextualizar la situación de los niños y las niñas con discapacidad en la Educación Especial de forma objetiva. Estos argumentos se presentan como de origen experto, y basados por tanto en la evidencia. De la misma forma, pretenden consolidar su posición mostrando al receptor cuestiones técnicamente complicadas, relacionadas con el mundo asociativo de la discapacidad y las necesidades de los alumnos con discapacidad en el sistema de enseñanza.

Dentro de esta categoría de argumentos técnicos se han encontrado cuatro líneas argumentales básicas. La primera de ellas fundamenta la necesidad de la enseñanza especial en base a *Derechos reconocidos internacionalmente* a niños y niñas en general, y en particular a niños y niñas con discapacidad, con referencia expresa a las Convenciones Internacionales de la Organización de las Naciones Unidas, incluida la de Derechos Humanos. La Convención a la que más se alude es la de los Derechos de las personas con discapacidad. Por otra parte, apuntan a otros derechos superiores recogidos, por ejemplo, en la Convención sobre los Derechos del niño.

También en el ámbito de los derechos, la *libertad de elección de la modalidad educativa* se presenta como un derecho superior de las familias y, sobre todo, de los niños menores escolarizados en los CEE. Esta línea argumental se ha visto reforzada desde algunos representantes políticos para los que la libertad de elección de enseñanza es una línea programática.

Estamos en contra del cierre de los colegios especiales en #España. Nos posicionamos a favor de la integración, pero siempre defendiendo los derechos de los más vulnerables #InclusivaSiEspecialTambién (753).

Por el derecho a decidir de las personas con discapacidad y sus familias (814).

La solución ya existe y es que cada familia elija lo que desea para sus hijos (733).

Que convivan las dos modalidades permite que cada familia pueda elegir y que prime el interés del menor según su situación (709).

Mi apoyo expreso a todas las familias para q elijan libremente la Educación d sus hijos. En el @ppmadrid @idiazayuso2019 estamos por la defensa d ese derecho y la pervivencia d los Colegios d Educación Especial #InclusivaSíEspecialTambién (453).

Los argumentos relacionados con la *individualización*, que se relacionan con las necesidades específicas de los niños con discapacidad, suponen para los promotores y defensores del movimiento ISET una causa fundamental para la supervivencia de los CEE, basada fundamentalmente en la complejidad de la enseñanza en base a la complicada configuración funcional de los niños y niñas con discapacidad.

No puedo entender que defiendan esta falsa “inclusión” que están pretendiendo imponer. La igualdad no consiste en tratar a todos igual sino a cada uno según sus necesidades (894).

#InclusivaSiEspecialTambién Es fundamental poder tener una educación pública que contemple distintas necesidades educativas y que ofrezca respuestas adecuadas a cada caso.

Es algo tan, tan complicado...Porque ante el derecho indudable a la inclusión de los críos están sus diversas situaciones y necesidades especiales, que quizá sólo encuentran facilitadas en esos centros (496).

Resulta absurdo defender un modelo por ser #inclusivo sin pararse a pensar que #excluye a quienes tienen una necesidad tan elevada de atenciones especiales y personalizadas que sólo puede conseguirla en el modelo actual de #Educación Especial (479).

Loe art.73 define ACNEE: alumno que requiera un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta. Atención muy especializada es un Cole de #EducaciónEspecial (92).

Muy en relación con la especificidad como condición necesaria para la enseñanza, un argumento de carácter técnico clave tiene que ver con la presentación de los CEE

como una *forma de enseñanza ideal* para dar respuesta a las necesidades individuales y diversas de niños y niñas con discapacidad. Se presenta así la enseñanza especial como una *solución intrínsecamente perfecta*, ensalzando los aspectos positivos de este tipo de educación. Uno de los aspectos que con más frecuencia se presentan como ideales de la enseñanza especial son la *experiencia y la excelencia* de los CEE y sus profesionales.

Nuestra asociación, que promueve actividades de ámbito social y cultural y que practica desde hace más de 30 años, una inclusión real, natural, y efectiva en sus acciones apoyamos las iniciativas que reivindican una ##educacionespecial y adaptada a las necesidades de cada niño (511).

Estos colegios lo que necesitan es apoyo, medios, cuidadoras y sobre todo reconocimiento a los grandes profesionales que trabajan en ellos (283).

Pongamos en la ley que los colegios de #educacionespecial hacen una excelente labor de trabajo y servicio y que los colegios no se cierran (264).

En los centros de educación especial se les dota de las mejores herramientas para que puedan seguir adelante, con profesionales vocacionales que dan lo mejor de ellos (171).

El argumentario técnico sobre la excelencia de los CEE se completa con su capacidad para obtener el *máximo rendimiento* educativo, extrayendo todo el potencial a los niños escolarizados en estos centros, concibiendo este tipo de escuela como el escenario en el que se adquiere el máximo nivel de competencias.

Tú sabes el trabajo que se desarrolla con los alumnos, buscando su desarrollo global y pleno, que les permita su inclusión en la sociedad? Te invito a que los conozcas (80).

Los que sueñan con ser campeones del mundo van a un Centro de Alto Rendimiento para deportistas y nadie habla de segregación. Nuestros hijos van a Ed. Especial para lograr su máximo rendimiento y nos llaman segregadores. Cerrarán los CEE? Y los CAR? #InclusivaSíEspecialTambién (72).

Impresionante!!! Todo el colegio está diseñado para sacar el máximo rendimiento de los cerebros de esos niños. #InclusivaSíEspecialTambién (1058).

Se necesita la máxima difusión. Nuestros peques (aunque mi hermano tiene 30 años es el peque de la casa) necesita estos centros para sacar lo mejor de él! [...] (1239).

De manera implícita o explícita, entre los argumentos técnicos sobrevuela una permanente comparación entre la educación especial y la inclusiva, en la que la enseñanza

ordinaria es presentada como un contexto donde la escolarización de los niños y las niñas con discapacidad ha fracasado. El argumento que alude al *fallo de la educación ordinaria* intenta ejemplificar situaciones en las que esta educación no ha dado respuesta a las necesidades de los alumnos con discapacidad. Así mismo, aluden a situaciones de acoso hacia los estudiantes con discapacidad.

[...] La inclusión social pasa por desarrollar todas las capacidades y la escuela ordinaria no puede ofrecer eso (534).

De allí me fui (de la educación ordinaria), precisamente por eso, porque no había opciones de una #Educacionespecial pública de calidad y harta de que mi hijo fuese un cero a la izquierda. (75).

[...] Contra la voluntad de los padres para llevarla (a mi hija) a colegios con bullying, separada de sus semejantes [...] (930).

De esta forma, el cierre de los CEE se presenta como *un paso atrás*, ya que supondría de manera obligatoria la inclusión en un sistema escolar ordinario que es presentado como fracasado y perjudicial. Retroceso que se produciría si se cerrasen los CEE y se relaciona con aquellos aspectos en los que los niños con discapacidad no tendrían cubiertas sus necesidades, así como lo que la sociedad perdería en este caso.

[...] Nos quieren hacer retroceder 50 años [...] (1341).

¿Cómo es posible que se quiera destruir una conquista social tan apabullantemente contrastable? [...] (998).

### 3.2. Argumentos emotivos

Los *argumentos emotivos* son aquellos que utilizan o apelan a los sentimientos para fundamentar una opinión. Los emisores cargan su discurso de sensibilidad, lo que provoca en el receptor una reacción de mayor intensidad, favoreciendo la empatía con el movimiento. Al no tratarse de un discurso con una marcada objetividad, busca llegar a través de la emocionalidad a un público que no se encuentre familiarizado con el mundo de la discapacidad, apelando a la sensibilidad y no tanto a la racionalidad (Peña, 2017).

Tal como se ha mostrado anteriormente, el argumentario técnico de quienes hablan *desde la experiencia o el conocimiento* supone necesariamente que los interlocutores se encuentran en una posición de desventaja o inferioridad por desconocimiento o falta de dominio sobre la complejidad del tema. Surge así el primer bloque argumental emotivo, que está basado, desde la *condescendencia*, en apelaciones a la *ignorancia* o falta de conocimiento o rigor de terceros que son objeto de información o de desacreditación.

[...] Sra ministra, por favor, visite un colegio de #EducaciónEspecial, porque no tiene ni idea de lo que habla (69).

Ante la amenaza de cierre de los colegios de educación en España difunde este mensaje y firma Si a la #EducacionEspecial y a la #EducaciónInclusiva. Esto roza la estupidez y la ignorancia, es absurdo e incomprensible @Cermi\_Estatal @ONU\_es @EspecialTambien (1270).

Quienes hablan de inclusión como argumento para cerrar los CEE, ¿piensan que esos niños van a estar mejor atendidos y verdaderamente integrados en un aula ordinaria? No saben ni de qué va el tema... (78).

Da igual lo que digan, los #CEE siempre van a ser necesarios. Siempre habrá niños que no podrán estar en la ordinaria. El mío jamás y no es el único, como él hay muchos. No hablen sin saber. Nadie lo sabe mejor que sus padres (322).

[...] Esta es la realidad, y no el mundo mágico que pretenden “diseñar” los “sabios” de turno (1038).

Se ha identificado además un bloque argumental basado en la queja sobre una supuesta *conspiración para la ocultación* del movimiento ISET desde poderes fácticos, argumento que se realiza desde una posición de víctima, ensalzando la debilidad de las personas con discapacidad. Bajo esta categoría se engloban también aquellos comentarios que expresan la falta de consideración hacia las opiniones de este colectivo.

[...] Si no nos escuchan a nosotros, al menos escúchenles a ellos [...] (61).

#inclusivasíespecialtambien Sr #JuanPerez, parece que el discurso es el mismo y además no sabe ni donde nos llevara todo esto. O quizá sí lo sabe, pero por algún oscuro interés que nadie entiende, quieren formar un problema más a familias que bastantes problemas tenemos (639).

... quieren blanquear su imagen sentándonos en una mesa, y a continuación decidir por nosotros en la mesa de los mayores (1101).

[...] Siempre defendiendo los derechos de los más vulnerables [...] (753).

Cerrar los centros de educación especial supone, en el fondo, privatizar los servicios que prestan [...] (1026).

Los argumentos emotivos categorizados tienen un foco principal a partir de la *tristeza, abandono y sufrimiento* que el cierre de los CEE va a suponer para el alumnado, familias y profesionales, y en ellos recalcan el pesar y la desdicha de este colectivo, poniendo de relieve la inquietud de sus miembros y la falta de compasión a la que son sometidos.

Presumiremos de inclusivos, miles de niños con discapacidad grave pasarán un infierno, no tendrán su educación, pero sus compañeros aprenderán lo que es ver sufrir a una persona con discapacidad (4).

¿Dónde van a ir nuestros hijos? Acabarán encerrados en casa [...] (641).

[...] Bastante sacrificio es tener hijos con discapacidad como para que la admón. añada desolación y ansiedad (427).

Llevo 21 años trabajando en #educacionespecial, tratando de dar visibilidad a esta población, tratando de que se acepten sus diferencias, luchando por sus derechos... Y me vais a venir ahora a decir que soy segregador? Dónde estabais antes? (81).

Por último, en esta categoría de argumentos emotivos se han agrupado comentarios caracterizados por el *orgullo colectivo*, la *comunidad* generada, que ensalzan el sentimiento de *unión* entre los integrantes del movimiento articulado en torno a ISET, aludiendo a los valores positivos de la movilización.

¡Es increíble el compromiso de muchas familias en defensa de la #EducaciónEspecial! [...] (121).

Seguiremos peleando para q ese fracaso no se llegue a dar xq logremos q nuestros hijos pueden continuar en sus CEE (1207).

### 3.3. Estrategia

Además de las dos categorías de argumentos ya expuestas, podemos extraer de los tweets analizados ciertas líneas sobre la *estrategia narrativa* de la movilización en torno a la plataforma ISET. En el marco de la estrategia de *desarrollo* del movimiento y de la plataforma, Twitter ha sido el medio de difusión de *eventos* en defensa de este colectivo.

Dentro del desarrollo del movimiento se producen dos acontecimientos importantes que suponen un punto de inflexión, incrementando la visibilidad de la plataforma: la *manifestación convocada en Valladolid* el 23 de febrero, en defensa de los CEE, y la publicación del *video de Mago More* el 26 de febrero, difundiendo y defendiendo el ideario de la plataforma. Ambos hitos tuvieron su amplia repercusión en Twitter, aumentando el número de publicaciones con la etiqueta #InclusivaSíEspecialTambién.

Apoyamos por muchas razones la concentración organizada por en defensa de la #EDUCACIONESPECIAL este Sábado 23, 12:00, en VALLADOLID @EspecialTambien #somosFSIEMADRID #inclusivaSIEspecialTAMBIEN.

El miércoles 20/2 a las 16:00 organizamos un encuentro con @EspecialTambien para dar voz a familias y trabajadores de #EducaciónEspecial. Tendremos a José María Escudero, presidente de la plataforma y Javier Muñozerro @fsie\_nacional (76).

Intervención en @asambleamadrid defendiendo la modalidad educativa de #EducaciónEspecial (189).

El miércoles, a las 4, en la sede de @fsiemadrid, acto en defensa de los cee #EducaciónEspecial, asistirán trabajadores, directores, autoridades educativas y representantes de centros. Contaremos con el presidente de la Plataforma Inclusiva Sí @EspecialTambien.

Hoy todos en y con Valladolid. Por la defensa de la educación especial (342).

Este es el vídeo más serio que ha grabado @magomore en su vida. Sobre la desprotección de lo más vulnerable: la #discapacidad intelectual (755).

Si tienen 5 minutitos no dejen de ver este vídeo del @magomore explicando la razón de ser de los colegios de educación especializada y por qué deben mantenerse (881).

Por otro lado, en las publicaciones se hace patente la *estrategia narrativa* de la plataforma, relacionada con el uso del lenguaje, que de manera implícita muestra la conceptualización del movimiento. Encontramos múltiples referencias a la *familia*. La familia se presenta como un actor muy perjudicado por las ineficiencias del sistema escolar.

Escuchemos a los padres, ellos saben lo que sus hijos necesitan [...] (776).

[...] Mi hijo va a un colegio público de educación especial y yo no quiero bajo ningún concepto que se le obligue a salir de él [...] (1108).

Destaca la utilización de la *generalización* como técnica argumental, extrayendo conclusiones amplias de casos particulares. Esto implica la extrapolación de casos individuales a todas las familias que protestan contra el cierre de los CEE. La mayoría de las generalizaciones se refieren a las individualidades de los niños y niñas con discapacidad.

Todas las familias afectadas se están movilizandando en defensa de la #EducaciónEspecial para demostrar que somos mayoría (123).

[...] Es una injusticia para los más de 35.000 niños de educación especial [...] (32).



Hay 35000 alumnos con discapacidad a los que quieren privar de su tiempo en #EducaciónEspecial, sin respetar su ritmo, su bienestar y felicidad. Ese es su regalo para conseguir una vida plena e inclusiva. #soyMaestro de #EducaciónEspecial y me encanta (67).

Finalmente, como estrategia narrativa, podemos apreciar *inversión o perversión del lenguaje*, lo que alude a la utilización del significado de las palabras y de los argumentos a conveniencia. La mayoría de estas inversiones del lenguaje se refieren a conceptos relacionados con la discapacidad y recogidos en la CDPD.

[...] Negarles el derecho a estar con niños con similares NEE? Eso es una segregación discriminatoria como un pino (1218).

Q tal un máximo de 2 alumnos sin NEE en cada aula de los coles especiales? Obligatorios. Con currículo adaptado. Hijos vuestros, sin importar vuestra opinión. Es lo que queréis hacer con nuestros hijos (950).

El sistema educativo existwnte en España ya es universalmente accesible vía educación ordinaria y educación especial (542).

### 3.4. Agentes e instituciones en contexto

En último lugar, hallamos en los tweets diferentes tipos de *relaciones* establecidas a través de Twitter, con cuatro modelos claros: crítica política, crítica a organizaciones, apoyos destacados y petición de apoyos. En algunas de las publicaciones se incluyen *críticas a políticos o grupos políticos* por su desacuerdo con las propuestas de la plataforma.

Señores políticos @CelaaIsabel, ya que no escuchan a las familias afectadas escuchen a los profesionales que trabajan en #EducacionEspecial [...] Retiren esa nefasta ley, están a tiempo. Es un error (928).

[...] Esta Ley no llegará a ningún lado, @sanchezcastejon no sabe una cosa, y es que con el futuro de nuestros hijos no se juega. No pueden volver a los colegios de los que salieron huyendo (111).

[...] @educaciongob Resulta absurdo defender un modelo por ser #inclusivo sin pararse a pensar qué #excluye a quienes tienen una necesidad tan elevada de atenciones especiales y personalizadas que sólo puede conseguirla en el modelo actual de #EducaciónEspecial (479).

En la Comunidad de Madrid, los padres van a elegir el tipo de educación y el centro que quieren para sus hijos. No vamos a permitir que la izquierda de PSOE y Podemos eliminen los centros de educación especial. #InclusivaSíEspecialTambién (395).

Muchas de las críticas expresadas en las publicaciones son *críticas a organizaciones*; y se dirigen a entidades del tercer sector que no simpatizan con el movimiento, fundamentalmente Plena inclusión, CERMI y Down España.

Cinco mil voces gritando en Valladolid: “@Cermi\_Estatal queremos la Especial”. Es para que el gobierno se plantee su papel como representantes de la discapacidad y a dónde los ha llevado su presidente @luiscayoerez [...] (443).

Las asociaciones nacen para ayudar a las familias, ¿Cómo es posible que @DownEspana esté juzgando lo que unos padres pueden hacer o no con su hijo cuando deciden escolarizarlo en #educaciónespecial? Para inclusivos nosotros [...] (476).

[...] Mientras tanto @ILPeinclusiva @Cermi\_Estatal y otros se llenan la boca hablando de inclusión y de escuelas extraordinarias. Nada que ellos no puedan arreglar [...] (615).

@Plenainclusion nos quiere tranquilos. Y estaría bien. Pero para ello necesitamos que tanto ellos como @Cermi\_Estatal, @DownEspana y sus afines renuncien a su hoja de ruta de acabar con la #EducacionEspecial, reflejada, por ejemplo, en la enmienda 502 [...] (1113).

Siguiendo con las relaciones establecidas, en algunos de los tweets se hacen patentes los *apoyos* de personajes públicos, políticos o entidades, que simpatizan con el movimiento ISET.

@R\_vanGrieken en la Asamblea de directores y titulares de @ecatolicas, valora la labor y el gran trabajo de los colegios de #educacion especial [...] (142).

@idiazayuso2019 en el encuentro @fsiemadrid con profesionales Educación Especial y familias para escucharles. @ppmadrid lo tenemos claro: libertad para q los padres elijan Educación d sus hijos. Y mantenimiento Colegios d Educación Especial [...] (188).

Autismo España apuesta por el tipo de escolarización que mejor se adapte a las necesidades de cada persona [...] (1154).

El Colegio A La Par se moviliza por el derecho de los discapacitados a elegir la modalidad educativa. Educación Especial: experiencia al servicio de la INCLUSIÓN, CAPACIDAD Y FUTURO [...] (454).

En último lugar, los simpatizantes y miembros del movimiento utilizan la red social como instrumento de *petición de apoyos*, con el objetivo de lograr que más personas y entidades se adhieran a la plataforma y conseguir apoyos públicos y políticos.

@CarmeChaparro @cuatroaldia te propongo un tema a tratar: la amenaza de los centros de #EducaciónEspecial que dejaría a 35.000 alumnos con discapacidad sin la atención que precisan [...] (106).

Todas las familias afectadas se están movilizandando en defensa de la #EducaciónEspecial para demostrar que somos mayoría. ¡Necesitamos tu apoyo! Únete a nuestra plataforma, firma en [acceso a enlace change.org], ven a la manifestación... ¡Lo que puedas hacer será bienvenido! [...] (123).

Creo que hablo en nombre de muchas madres si pregunto por la posición de Vox con respecto al cierre de los centros de educación especial [...] (201).

@Irene\_Montero\_ cual es la postura del @ahorapodemos respecto a la desaparición de los centros de #educacionespecial? Colegios a los que acudimos huyendo de los centros ordinarios. Somos muchos padres preocupados ante tanta #demagogia que juega con el futuro de nuestros pequeños (591).

#### 4. Discusión

La educación inclusiva es actualmente uno de los temas más ampliamente debatidos en la comunidad educativa internacional, y es un tema recurrente también en el ámbito de los Derechos Humanos (UNESCO 2017) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas 2015). Pero no es un tema nuevo. En el ámbito internacional, al igual que en España como se ha visto, la inclusión educativa forma parte de un movimiento social protagonizado por las propias personas con discapacidad y sus familias, especialmente intenso en los últimos 40 años.

La plataforma ISET y las personas que le prestan apoyo en redes sociales están lejos de ser un movimiento mayoritario ni representativo de las personas con discapacidad y sus familias. En términos territoriales, las organizaciones que conforman la plataforma están fundamentalmente afincadas en la Comunidad de Madrid y Castilla y León. En más de la mitad de las CC. AA. su representación institucional es escasa o nula. En términos numéricos, el alumnado matriculado en CEE en España representa una población pequeña (Huete, 2017), aunque en general con grandes necesidades de apoyo (OED, 2019), y no existen evidencias de que la plataforma ISET concite a una mayoría de las familias con hijos escolarizados en CEE.

También en términos de representatividad, la argumentación del movimiento ISET en redes sociales se fundamenta en una estereotipación constante, positiva en el caso de la educación especial que es presentada como infalible, profesional, vocacional, dedicada y capaz, en contraposición con un sistema escolar ordinario presentado como negativo, agresivo, infradotado y técnicamente incapaz. Sin embargo, dejando a un lado las evidencias de mala praxis en CEE que desgraciadamente existen, tampoco se contempla en su discurso margen narrativo para los casos de éxito de inclusión de personas con discapacidad, con altas necesidades de apoyo incluso, en el sistema ordinario de enseñanza.

La generalización se representa también en forma política, incrementada por el período preelectoral en el que el movimiento ISET ha eclosionado, de forma que en el discurso de las redes sociales y las apelaciones en estas hacia o desde actores políticos se asocia de manera sistemática la promoción de la inclusión educativa con la ideología progresista y la defensa de la educación especial con la ideología conservadora, quedando así enmarcado el movimiento en la polarización que caracteriza la política española actual.

En el discurso del movimiento ISET en Twitter, objeto de análisis de este trabajo, cabe destacar la contribución que los activistas hacen a la extensión de un imaginario de base capacitista, en el que la adaptación del entorno y el diseño universal de los sistemas de enseñanza tiene poca o nula utilidad ante las “enormes deficiencias” (utilizando un término típico del superado modelo rehabilitador de la discapacidad) de los niños y las niñas con discapacidad que son escolarizados en CEE. Este imaginario capacitista se extiende a la concepción de la escuela como un mero actor generador de rendimiento escolar, restringiendo así su importancia como agente socializador.

En las sociedades avanzadas el sistema educativo es mucho más que una herramienta para repartir conocimiento, es un agente de socialización clave, que reparte capital cultural, modelos de comportamiento, relaciones personales, vínculos, expectativas sobre la propia vida y la de quienes nos rodean. Es, por tanto, un elemento fundamental para facilitar la inclusión social adaptada, productiva, relevante, significativa, realizada en sociedad. Además, el desarrollo de actitudes inclusivas en el alumnado contribuye a prevenir la exclusión social en otros ámbitos de la vida comunitaria (Ali, Strydom, Hassiotis, Williams y King, 2008).

El sistema de enseñanza contempla cada vez más un número de funciones que exceden a las que tradicionalmente se le han asignado, por lo que la exclusión de las personas con discapacidad del sistema de enseñanza ordinario puede traer consigo la exclusión de la sociedad, vinculando la discapacidad con la segregación. Esta segregación es sufrida por la persona y por su familia, conformando un círculo de vulnerabilidad ante la falta de información de acceso a los recursos y a los apoyos para poder resolver estas situaciones (Díaz, 2010).

Los informes presentados en los antecedentes de este trabajo, principalmente emanados de organismos internacionales, intentan concretar los procesos de inclusión educativa que se han dado a lo largo del tiempo. El eje vertebrador de los conceptos de inclusión educativa de estos informes hace referencia al derecho a ser educados en igualdad de condiciones y en un mismo espacio que acoja la diversidad humana (incluida la discapacidad). Por lo tanto, aceptar la escolarización en CEE de los niños y las niñas con discapacidad supone rechazar el concepto de inclusión educativa, principalmente por la dimensión espacial que este implica.

En el análisis del discurso de los promotores de ISET destacan los argumentos que aluden a Tratados Internacionales. Entre esos Tratados encontramos la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU) y la utilización del concepto del interés superior del niño. El interés superior del niño con discapacidad es, siguiendo su argumentación, la escolarización en los CEE. Sin embargo, la ONU ya advirtió que “el objetivo del concepto del interés superior del niño es garantizar el disfrute pleno y efectivo

de todos los derechos reconocidos por la Convención (sobre los Derechos del niño) y el desarrollo holístico del niño” (De Asís *et al.*, 2019: 52). De la misma forma, el derecho a la inclusión educativa lleva implícita la búsqueda de la participación social en igualdad de condiciones y, por tanto, el desarrollo social de los niños y las niñas con discapacidad. Es por esto que, si reconocemos la inclusión educativa como derecho inherente a todos los niños, es esencial dejar de reconocer el interés superior del niño vinculado a la escolarización especial.

Del análisis cualitativo de ISET en Twitter se desprende la contraposición de la educación inclusiva con el derecho a elegir de los padres sobre dónde escolarizar a sus hijos. Este derecho está reconocido en el artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En la Constitución española este derecho se legitima en el artículo 27.3: “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación [...] moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (artículo 27, CE). El artículo 27.2 de la Constitución también reconoce que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (artículo 27, CE). Según Martínez-Pujalte (2016), es en este artículo en el que se reconoce la educación inclusiva como derecho constitucional. A este respecto, añade Echeita (2015) que la titularidad del derecho a la educación es de los niños y, por tanto, no hay un derecho de los padres a elegir el tipo de educación que ellos estimen. Existe pues un conflicto abierto en torno a derechos que necesita indudablemente de aclaración por parte de las instituciones que tienen atribuida esta competencia (Comité, Tribunal Constitucional).

Cabe pues hacerse la pregunta sobre si ISET es en realidad un movimiento social, o por el contrario es una muestra de movimiento de resistencia, ante un cambio social hacia la plena inclusión que se viene produciendo en nuestro entorno cultural en las últimas décadas. Se puede explicar que el proceso en el que la plataforma ISET pretende influir en las políticas de enseñanza es reactiva, es decir, desde un sentimiento de exclusión en la toma de decisiones políticas, que le lleva a la negación del cambio. De esta forma “si son constructivos, los movimientos sociales organizados en torno a reivindicaciones concretas tienden a desempeñar un papel en la formulación de la agenda; si no lo son, tienden solamente a esgrimir el poder de veto” (Stein *et al.*, 2006: 126).

La plataforma ISET emerge así como la materialización de una resistencia al cambio que, siendo importante en sí misma, subsidiariamente le vale al propio sistema de enseñanza ordinario para aplazar, sine die, su necesaria reforma, condenando al fracaso el definitivo cambio hacia la inclusión de las personas con discapacidad en el ámbito escolar ordinario, “y con ello a desandar el camino recorrido y volver a justificar la segregación en centros especiales” (Echeita, 2015: 10).

Las barreras que aún hoy impiden la plena inclusión en el sistema de enseñanza son bien conocidas, y todas ellas removibles con las reformas pertinentes, fundamentalmente: el acceso deficitario a la educación, las actitudes y competencias inadecuadas del docente, la legislación educativa que no apoya verdaderamente al sistema, unas medidas de atención a la diversidad y una evaluación psicopedagógica desfasadas,

escasez de recursos en los centros escolares, la actitud de las familias, los prejuicios extendidos en nuestra sociedad y, por último, un modelo de enseñanza anclado en el pasado (Medina, 2017).

En realidad, la resistencia al cambio viene dada porque la política de educación especial fue en su tiempo la única forma de proveer enseñanza a niños y niñas con discapacidad, y es así tomada como una conquista social en un contexto en el que los poderes públicos no promovían ninguna alternativa educativa a las personas con discapacidad. Como se ha visto, los argumentos lanzados a las redes sociales tienen que ver con la incertidumbre a perder esos apoyos, que se encuentran, en muchos de los casos, centralizados en los CEE. Sin embargo, la aceptación de que la educación especial segregada es la única vía efectiva para la enseñanza de niños y niñas con discapacidad implica renunciar a las necesarias reformas pendientes en el sistema de enseñanza ordinario.

La movilización ISET, por tanto, puede ser tomada como un síntoma de la insatisfacción de las familias ante el estancamiento del proceso de inclusión educativa iniciado hace más de 30 años y, en definitiva, como una apelación a su culminación con los medios necesarios. En realidad, existen recursos legales suficientes para dar lugar a la educación inclusiva y, aun así, no se desarrollan adecuadamente, motivo por el que siguen apareciendo resistencias a la inclusión en un interminable círculo vicioso.

## Referencias bibliográficas

- ALI, A., STRYDOM, A., HASSIOTIS, A., WILLIAMS, R. y KING, M. (2008). A measure of perceived stigma in people with intellectual disability. *British Journal of Psychiatry*, 193 (5), 410-415.
- ANGUERA, M. (1995). Metodología cualitativa. En M. ANGUERA y otros, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- CASTELLS, M. (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2014). El poder de las redes. *La Vanguardia*, 50, 6-13.
- Constitución española, 29 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29313-29424.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006). Nueva York: Organización de las Naciones Unidas [ONU].
- COSSARINI, P. y GARCÍA, R. (2015). El papel de las emociones en la teoría democrática. Desafíos para un uso público de la razón en tiempos de populismo. *Revista de Estudios Políticos*, 168, 291-315.
- DE ASÍS, R., VICENTE, I. y CALVALCANTE, A. M. (2019). Sobre la Atención Temprana como una cuestión de Derechos Humanos. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, 24 (VII), 49-72.
- DÍAZ, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, vol. 47 (1), 115-135.
- ECHETA, G. (2015). ¡Que 30 años no es nada! El proceso de inclusión educativa en España del alumnado considerado con necesidades educativas especiales. “Quien bien te quiere te hará llorar”. En *Actas de las IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: INICO. Universidad de Salamanca.

- FERNÁNDEZ TORRES, M. J. y PANIAGUA ROJANO, F. J. (2012). El poder de las redes sociales en la política y en los movimientos sociales. En *I Congreso Internacional en Comunicación Política y Estrategias de Campaña*. Madrid, España.
- HUETE, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama Social*, 26, 93-108.
- JURIS, J. S. (2006). Movimientos sociales en red: Movimientos globales por una justicia global. En M. CASTELLS (Ed.), *La sociedad red: una visión global* (pp. 415-439). Madrid: Alianza Editorial.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (1982). *Boletín Oficial del Estado*, 13, 11106-11112.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.
- LUGO, L. J. (2016). Participación de emisores emergentes de la sociedad civil en redes sociales digitales. Análisis de casos. *Razón y Palabra*, 20 (92), 1632-1652.
- MARTÍNEZ-PUJALTE, A. L. (2016). *Derechos fundamentales y discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- MEDINA, M. (2017) *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015). Nueva York: Asamblea General. Organización de las Naciones Unidas [ONU].
- OED (2019). Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018). La Educación inclusiva en España. Marco Normativo y Políticas Públicas. Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU] (2017). *Informe de la Investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo (CRPD/C/20/3)*. Recuperado de: <http://cort.as/-J6Pr>.
- ORIHUELA, J. L. (2011). *Mundo Twitter*. Barcelona: Alienta.
- PEÑA ASCACÍBAR, G. (2017). La caracterización tecnopolítica de los movimientos sociales en red. En *Actas del II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, 6917-6920.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, 16179-16185.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, 95635-95673.
- SENADO (2018). Sesión plenaria número 49. 11 de diciembre de 2018. Interpelación sobre la escolarización de niños y niñas con diversidad funcional en nuestro país y la política educativa del Gobierno (Núm. Exp. 670/000110). Recuperado de: <https://cutt.ly/JoH2PV>
- STEIN, E., TOMASSI, M., ECHEBARRÍA, K., LORA E. y PAYNE, M. (Coords.) (2006). *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (Eds.) (1997). *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TOBOSO, M., FERREIRA, M. A., DÍAZ, E., FERNÁNDEZ-CID, M., VILLA, N. y GÓMEZ DE ESTEBAN, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295.

- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Dakar, Senegal.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, Suiza.
- VERDUGO, M. Á., AMOR, A. M., FERNÁNDEZ, M., NAVAS, P. y CALVO, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una asignatura pendiente. *Siglo Cero*, 49 (2), 266, 27-58.