



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 25

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE: RETOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD Y CULTURA POSMODERNA

2º TRIMESTRE, ABRIL 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 66-83

RECIBIDO: 11/9/2018 – ACEPTADO: 27/2/2019

DIVERSIDADES CULTURALES DESDE UNA CONCEPCIÓN PLURAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

A PLURAL CONCEPTION OF CULTURAL
DIVERSITIES IN THE CLASSROOM

YOLANDA GARCÍA RODRÍGUEZ / YOLANDAGARCJARODRIGUEZ@HOTMAIL.COM

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA, MADRID, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

La legislación desarrollada para el ámbito educativo ha ido contemplando distintas concepciones de diversidad cultural en relación a aquellas formas que han sido identificadas como prioritarias en distintos periodos. Las políticas educativas actuales contemplan la atención a la diversidad cultural en las aulas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria como un factor importante para el cambio social. Esta diversidad ha de facilitar respuestas a las situaciones que se van sucediendo, derivadas de condiciones personales de diversidad funcional, procedencia de diferentes orígenes e identidad sexual. Aceptar estas diversidades es algo con lo que se debe aprender a convivir, siendo esto un punto de partida para el desarrollo de actuaciones inclusivas en las aulas. Así, los centros educativos en la etapa de Educación Básica deben favorecer las relaciones interpersonales y la promoción de valores culturales en contextos de igualdad. Las reflexiones teóricas desde la disciplina pedagógica serán utilizadas para fundamentar dicha perspectiva. De este modo, se cuestionará la propia concepción de cultura y de diversidad cultural ofreciendo una visión plural. Esta visión favorece la adquisición de competencias clave del currículo educativo como social y ciudadana, conciencia y expresiones culturales.

PALABRAS CLAVE

Inclusión; cultura; diversidad funcional; identidad.

ABSTRACT

The education legislation developed in Spain in the last decades has considered different conceptions of cultural diversity according to the relevant topic of each moment. Current education policies consider cultural diversity in classroom as an important factor for reaching social change. This diversity has to include responses related to different issues such as distinct disabilities, different origins, or different sexual identities. Taking up these diversities is possible to live together with them, to develop inclusive actions in the classroom. Thus, educational centres should encourage interpersonal relationships and the implementation of cultural values in contexts of parity. These cultural values should include a rich perspective in which every culture offers alternative forms of feeling and thinking. With this aim, we reflect from the Pedagogical framework to substantiate this perspective. In so doing, culture and cultural diversity's conceptions will be questioned in order to offer a plural gaze. This view promotes the acquisition of key competences in the educational curriculum such as 'Social and citizen' or 'conscience and cultural expressions.

KEYWORDS

Inclusion; culture; functional diversity; identity.

1. INTRODUCCIÓN

El logro social que supone la educación implica el deber del sistema educativo de garantizar que todo el alumnado acceda en igualdad de condiciones a los beneficios que esta pueda aportar, especialmente en las etapas de Educación Básica. De este modo, el paso por las aulas exige que el centro educativo responda adecuadamente a todo/a estudiante, garantizando el acceso a la educación para todos/as y el logro de los objetivos marcados por los soportes legislativos. Así, las demandas sociales actuales, precisan invertir en una educación que atienda la diversidad cultural en igualdad de condiciones, independientemente de sus contextos personales, sociales y culturales, convirtiendo la educación en las aulas como un requisito previo para una vida digna en sociedad. Esta afirmación, se entiende desde una visión global de la educación como derecho fundamental para la formación de ciudadanos y ciudadanas a través del desarrollo integral que va más allá de la formación académica, intelectual y profesional. Plantear la educación desde estos supuestos requiere optar por enfoques inclusivos en las aulas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

En el presente estudio se contempla la diversidad cultural como una cualidad que le otorga a cada persona una condición especial desde una visión generalista. De esta forma, se entiende que la diversidad es el efecto de una combinación de factores políticos, económicos, sociales, étnicos, religiosos, afectivo-sexuales y culturales incidiendo directamente en las capacidades de la persona. Así, desde el ámbito educativo se comprueba que la diferenciación que los alumnos/as experimentan en el sistema a su paso por las diferentes etapas educativas implica, en el plano pedagógico, estructurar los procedimientos más eficaces de intervención de acuerdo a las circunstancias y necesidades de cada individuo. De este modo, en España dichos cambios se contemplan desde la Ley Orgánica del Sistema Educativo (1990) donde se muestra el modelo de enseñanza comprensiva y los principios constructivistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambos compatibles con la atención a la diversidad, junto con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el transcurso del cambio. De esta forma, se comprende que todo/a educando tiene unas necesidades, intereses, motivaciones, inquietudes y ritmos de aprendizaje diferentes al de los demás compañeros/as. En esta línea, cobra relevancia el rol docente, el cual ha de ser consciente de la diversidad del género humano y que cada persona posee unas capacidades, habilidades, personalidad, afectividad y sexualidad diferentes. Sin que esto suponga perder la perspectiva que pretende la normalización e inclusión de las mismas.

En este contexto, el actual currículo educativo basado en el modelo de competencias básicas, que establece la Ley Orgánica de Educación (2006) (en adelante LOE), pone énfasis en la diversidad del alumnado, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo, tan pronto como se detecten estas dificultades. Por su parte, es a través de la competencia social y ciudadana cuando cobra mayor protagonismo la práctica educativa para atender la diversidad cultural. De manera que el alumnado adquiera un mayor conocimiento de la realidad en la que vive, apuntando a la necesidad de la convivencia pacífica y democrática entre las personas junto con la adquisición de un pensamiento crítico, constructivo, responsable y respetuoso con las diferentes formas culturales.

Para conocer los distintos modos en que se concibe la 'diversidad cultural' en los actuales centros educativos españoles de primaria y secundaria se señalan los significados que se han asociado a dicha diversidad en distintos periodos y diferentes normativas. Igualmente, se indica cómo estas modificaciones de concepción han permeado los distintos informes y las variadas normativas internacionales y estatales que se han desarrollado en las dos últimas décadas. A continuación, con el fin de concretar en algunos aspectos específicos, se detallan las maneras en que la discapacidad intelectual o del desarrollo y la diversidad afectivo-sexual son incorporadas en las normativas de los centros como concepciones prioritarias en el abordaje del respeto, la equidad y la democracia en el siglo XXI.

2. OBJETIVOS

El presente artículo pretende cuestionar la concepción tradicional de diversidad cultural en el aula haciendo uso de una perspectiva pedagógica que contemple el manejo de las situaciones relativas a la discapacidad intelectual o del desarrollo y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de educación Primaria y Secundaria. Con este cuestionamiento se propone valorar las formas en que las distintas expresiones culturales son gestionadas en la práctica cotidiana de los centros educativos españoles.

3. METODOLOGÍA

Este artículo es una reflexión teórica que se basa en la revisión de los informes, la normativa internacional y estatal elaborados e implementados con el fin de guiar las políticas educativas, dinámicas y actitudes a promover en el aula. Toda esta regulación normativa se observa desde una perspectiva pedagógica que permite cuestionar la concepción de 'cultura' y de las formas en que la 'diversidad cultural' ha sido definida a lo largo de las últimas décadas en el ámbito educativo, más concretamente, en el aula como espacio de plasmación de tales concepciones. Este análisis se centra específicamente en dos casos concretos de 'diversidad cultural': la funcional y la sexual. Las reflexiones aquí plasmadas son fruto de la revisión bibliográfica de las fuentes mencionadas en el siguiente apartado.

4. CONTENIDO

Este apartado pretende visualizar las políticas educativas en el marco de la escuela inclusiva poniendo especial énfasis en la diversidad cultural desde la discapacidad y la afectivo-sexual. Diversidades muy presentes en las aulas escolares que rigen la convivencia de los centros educativos del siglo XXI y que están generando el debate actual de diferentes colectivos demandando la defensa de los derechos humanos. En este sentido, se destacan las aportaciones de diferentes investigadores sobre la importancia de llevar a cabo cambios curriculares, metodológicos y organizativos que faciliten una escuela para todas y todos.

4.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL MARCO INTERNACIONAL Y ESTATAL DIRIGIDOS A LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

4.1.1. Políticas educativas en el marco internacional

Desde la última mitad del siglo XX, la concepción social de diversidad ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Estos cambios se han reflejado en las diferentes leyes sobre educación, su articulado y contenidos. En este periodo las normativas han transformado el marco legislativo resaltando la importancia de la educación como un derecho fundamental de todas las personas de los diferentes pueblos y grupos sociales del planeta. Así, se ha propuesto un nuevo planteamiento desde la igualdad de condiciones, oportunidades educativas y culturales proclamadas en la Carta Internacional de los Derechos Humanos (1948) manifestando que: «La Educación favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos» (art. 26.2).

De manera complementaria, tres décadas después en 1980, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) crea la Organización Mundial de la Salud (OMS) con la intención de incorporar entre uno de sus objetivos el trabajo para el desarrollo integral de la infancia, defendiendo la diversidad, la inclusión, la integridad y el compromiso de proteger los derechos del niño sin distinción de razas, nacionalidad, religión o por condiciones de discapacidad e identidad. En consecuencia, en 1989 se organiza la Convención Internacional de los Derechos del Niño que recoge el derecho a la identidad, la no discriminación y la educación.

En esta declaración se asume también el compromiso de la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza y los principios de cooperación internacional para defender la dignidad y el valor de todas las culturas como patrimonio común de la humanidad. En dichos supuestos se reconocen diferentes documentos como las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de la ONU (1993) y la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994) donde se asientan algunas de las bases para consolidar un cambio de perspectiva hacia la inclusión, recogiendo que: «Las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas sin distinción por razones de discapacidad, cultura u otras» (pp.59-60). En base a estas disposiciones se desarrollan otros postulados como la Ley 26/2011 de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su inclusión social.

Posteriormente una nueva perspectiva marca diferentes propuestas de actuación para atender la diversidad funcional desde el paradigma de la inclusión, siendo esta, el medio más eficaz para combatir la discriminación y contribuir hacia una sociedad integradora que potencie una educación inclusiva para todas y todos. En este contexto, se elabora a través de la UNESCO el Informe Delors (1996) estableciendo los cuatro pilares sobre los que se debería basar la educación para el siglo XXI: «Aprender a conocer», «Aprender a hacer», «Aprender a vivir juntos» y «Aprender a ser». Todos ellos, proponen los retos a los que debe enfrentarse la educación, para dar respuesta efectiva a la convivencia en el mundo, el entendimiento y respeto de todas las culturas, sin ningún tipo de discriminación bajo el paradigma inclusivo. A partir de este informe, la educación ha de asumir estas propuestas como la alternativa e instrumento de reconocimiento desde el marco de diversidad y de pluralismo cultural.

Años más tarde, la comunidad internacional se reúne de nuevo en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000), donde se considera reforzar las actuaciones para conseguir el compromiso de una educación para todos desde planteamientos que contemplan la diversidad de diferentes perspectivas culturales, personales y sociales. Así, en un escenario más cercano a la actualidad se organiza el Foro Mundial sobre Educación donde se hizo balance de los logros pendientes de conseguir y se establecieron las nuevas propuestas para crear la Agenda de la Educación del 2030 y el marco de acción. En gran medida en estos planteamientos tuvo origen el nuevo concepto de educación inclusiva que exigía un cambio radical de la educación para conseguir los objetivos resaltando una visión interactiva y contextual de la educación escolar (Echeita, 2006). En esta misma línea se sitúan las tesis de que el problema de la inclusión está centrado en las barreras del sistema educativo para facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2011).

Estas iniciativas plantean nuevos fundamentos en los que se sustenta la Declaración de Incheon (2015) y el último Informe de Seguimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) (2018) que suponen un renovado compromiso colectivo de la comunidad internacional para avanzar hacia el desarrollo humano. Además, dichas declaraciones proponen el reto de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje que incluyan las diversidades. Para ello, la propuesta se apoya en la concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos fundamentales y en la diversidad cultural, considerando que la inclusión y la equidad son la base principal y el camino hacia la transformación de la educación. Resaltando el desarrollo de los valores esenciales como la paz, la realización humana y el desarrollo sostenible.

La intención de esta última declaración e informe es hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. En ambas propuestas se considera que la educación de calidad favorece la adquisición del conocimiento y competencias personales, sociales y culturales. De este modo, las actuaciones que se planteen en las aulas han de ser capaces de dar respuesta a las demandas actuales de la sociedad. Así como desarrollar competencias, valores y actitudes que permitan adquirir características de un tipo de alumnado que pueda responder a los desafíos sociales mediante la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial. Esta visión se recoge en el objetivo dedicado a la educación: «Garantizar una Educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida» (ODS, 2018, p.24). En este contexto, se incorporan el diálogo y la reflexión como instrumentos claves en el desarrollo cultural y la práctica educativa a través de actitudes de respeto y buen entendimiento entre las personas. Respetando los derechos fundamentales y tratando de buscar el equilibrio y el intercambio entre las diferentes personas y su cultura superando la discriminación cultural. De esta forma, uno de los objetivos en favor de la calidad de la educación se describe en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo en «Educación para Todos 2000-2015».

A través de dicho informe, la UNESCO pretende enseñar el respeto por las diferentes formas culturales, mostrando los valores de cada una de ellas, ofreciendo al mismo tiempo los medios para conservar sus creencias. Del mismo modo, procura facilitar los cambios curriculares y de mentalidad de los diferentes miembros de la comunidad educativa para atender a las diferentes perspectivas socioculturales, con la finalidad de transmitir aquellos valores que favorecen la

libertad personal, la responsabilidad y la ciudadanía democrática junto con la solidaridad, la igualdad, el respeto y la justicia que constituyen la base de la vida en común. En este sentido, se observa una nueva influencia de la diversidad cultural que suscita el desarrollo de los principios de equidad, garantizando la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Este tipo de acciones mantienen que la pluralidad es un requisito para la educación, tal y como se refleja en el Informe Mundial: «Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural» (2010) realizado por la UNESCO.

4.1.2. Políticas educativas en el marco estatal

En el sistema educativo español, con la aprobación de la LOE (2006) y la reforma posterior recogida por la Ley Orgánica de Mejora de Calidad Educativa (2013) (en adelante LOMCE), desarrollan a través de los Programas de Atención a la Diversidad en los centros educativos las actuaciones dirigidas al apoyo y refuerzo del alumnado que persigue alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, culturales y sociales. Estas se ven determinadas por las necesidades individuales del educando que pueden estar debidas a varias circunstancias, como la discapacidad intelectual o del desarrollo y la identidad sexual. Así, en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural en la LOE se observa una normalización en relación al alumnado extranjero que deja de ser objeto de tratamiento diferenciado. Ejemplo de ello se encuentra en el Capítulo 1 del Título II (Equidad en la Educación) la definición de «Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo». Así como los principios en cuanto a la compensación de las desigualdades en educación, manifestando que: «Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole» (LOE, 2006, p.17180).

A pesar de ello, los cambios siguen siendo tímidos, quedando todavía un largo camino por recorrer hacia un tratamiento a la diversidad que persiga la integración positiva del alumnado extranjero en la escuela. No solo a nivel curricular y de contenidos, sino también desde el desarrollo de prácticas y experiencias comunes para todos y todas, que centre la atención a la diversidad en la formación en cuestiones de aprender a convivir con la diversidad. Así mismo para superar las actuaciones que solo se están centrando en las necesidades de atención especial a las características lingüísticas y de ritmos de aprendizaje distintos. Por otro lado, dicha Ley recoge entre sus fines que:

La educación resalta el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. (LOE, 2006, p.17162).

Por su parte la LOMCE (2013) recoge estas aportaciones y ofrece potenciar los recursos comunitarios y tratar la diversidad funcional desde una escuela abierta al entorno y a la comunidad educativa. Para ello, señala la necesidad de promover una mayor autonomía de los centros para favorecer la cohesión y la unidad del sistema. Así, la ley se refiere a la escuela exponiendo

que: «Se presenta como una apertura a la cooperación entre los centros y la creación de redes y aprendizaje compartido» (p. 97863).

De esta forma cobra relevancia el desarrollo de actuaciones conjuntas de los diferentes ámbitos educativos, sociales y culturales que faciliten alcanzar decisiones oportunas para adaptar las metodologías y ajustar la respuesta a la diversidad. A modo de ejemplo, en el preámbulo de dicha ley, se hace referencia a la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 para garantizar una educación y formación inclusiva y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento». Estas propuestas son planteadas por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

En este contexto, la LOMCE (2013) aporta un nuevo concepto de «permeabilidad» que hace referencia a la flexibilidad de itinerarios y adaptación de los currículos educativos exponiendo que: «Cualquier alumno/a puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación» (p.97864). Por otra parte, en su artículo único, se destaca:

La equidad para garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad, la inclusión educativa y la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, compensando las desigualdades personales, sociales, culturales y con especial atención a las que se deriven de la discapacidad. (LOMCE, 2013, p.97866).

Estos planteamientos mencionados revelan que la diversidad funcional conlleva un nuevo carácter global e integrador que, a su vez, propone cambios en las formas de relacionarse y de comunicarse para conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones. Igualmente, suscita distintos modos de convivencia desde contextos más diversos y plurales, orientando sus fines a: «La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento» (p. 97866). Con ello, se refiere al establecimiento de relaciones interpersonales y sociales basadas en el respeto a las opiniones de los demás, la búsqueda de ideas comunes y la asunción de los diferentes puntos de vista entre los participantes de un grupo diverso.

Del mismo modo, esta preparación conlleva aspectos que favorecen una mayor estabilidad emocional a la hora de trabajar y actuar en el aula, así como, la adquisición de sentimientos de mayor responsabilidad que surgen de las actividades que implican el trabajo grupal y la reflexión conjunta. En esta línea y por primera vez en el Real Decreto Legislativo 1/2013 del Texto Refundido se contempla también la apuesta por la igualdad de oportunidades educativas, culturales y laborales con el fin de llevar a la práctica la igualdad de derechos y oportunidades de los individuos que conviven en un sistema democrático (Art. 23-31).

Por todo ello, se aprecia la evolución del concepto de diversidad desde la igualdad de oportunidades y la protección de los derechos de la infancia como una forma de combatir la discriminación, pasando por la atención a la diversidad desde el paradigma de la inclusión para la convivencia pacífica y la participación como ciudadanos responsables y democráticos que contribuyan a una sociedad más justa. En base a estos supuestos las demandas de la educa-

ción del siglo XXI, según UNESCO (2010), apuestan por atender la diversidad como mejora de la calidad educativa poniendo mayor énfasis en la equidad e incorporando el diálogo y la reflexión como instrumentos facilitadores del cambio educativo. Estas ideas se contemplan desde la necesidad de crear nuevos contextos donde se establezcan otras formas de relación y comunicación, atendiendo a las diferentes circunstancias derivadas de condiciones personales de diversidad funcional, cultural, social, afectivo-sexual o de identidad.

Por consiguiente, en el desarrollo de cada una de estas diferencias es determinante conocer y compartir una noción de 'cultura' y 'diversidad cultural' que promueva la posibilidad de reconocer y materializar las mismas.

4.2. 'CULTURA' Y 'DIVERSIDAD CULTURAL' EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA

En todos los informes, declaraciones, convenciones y normativas nacionales e internacionales mencionadas se utilizan los términos 'cultura' y 'diversidad cultural' como si existiera un acuerdo previo y comprensión común sobre el significado de estas dos nociones. Aunque no suele ser citado, este acuerdo previo debería fijarse en el Informe Mundial de la UNESCO «Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural» (2010). En este informe se refieren explícitamente dos mensajes que pueden ser tomados como máximas desde una perspectiva pedagógica: 1) La definición de 'cultura' es amplia, extensa y múltiple y 2) La 'diversidad cultural' es utilizada como una expresión «comodín» sin tener en cuenta la variedad y el carácter cambiante de sus significados.

Estos dos puntos se sustentan en las afirmaciones del antropólogo francés Claude Lévi-Strauss en su trabajo «Raza e Historia» presentado a la UNESCO:

La protección de la diversidad cultural no debía limitarse al mantenimiento del statu quo, sino que era la diversidad en sí misma lo que debía salvarse y no la forma externa y visible con que cada período había recubierto tal diversidad. (UNESCO, 2010, p.2).

Dicha afirmación presupone una capacidad para aceptar y mantener el cambio cultural sin considerarlo un mandato del destino. Al mismo tiempo, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo había emitido un informe en el que, en términos similares, podía leerse que: «La diversidad cultural no era simplemente un bien que se debía preservar, sino un recurso que era preciso fomentar, con especial atención a sus dividendos potenciales, incluso en ámbitos relativamente alejados de la cultura entendida en sentido estricto» (UNESCO, 2010, p.3).

Estos dos apuntes son de gran relevancia para la tendencia en el ámbito educativo español (e internacional) de asociar el término de 'cultura' con saber espiritual (como se observa en la LOMCE que incorpora una idea de gradación de la 'cultura' en asociación al conocimiento que estaría limitado a las nociones básicas del nivel de Primaria y a un cúmulo de datos y saberes según se avanza hacia la Educación Secundaria «Cultura clásica» y «Cultura científica». Igualmente, en la etapa de Bachillerato en los contenidos de «Cultura audiovisual» y «Cultura científica», así como de adquisición de saberes, destrezas y conocimientos artísticos en la En-

señanza Artística Superior «Bienes culturales»¹. Del mismo modo con un conjunto específico de prácticas como las «actividades culturales» (en referencia al folclore, las artes plásticas, escénicas, textuales y audiovisuales), junto con un ámbito geográfico claramente delimitado por fronteras político-administrativas (ejemplo de ello es la «cultura española» frente a otras asociaciones entre prácticas culturales y países concretos).

En referencia a lo anterior, cabe destacar que las instituciones del ámbito educativo se convierten en espacios privilegiados para observar las formas en que las actuales políticas educativas nacionales e internacionales y sus enunciados sobre la 'cultura' y la 'diversidad cultural' se plasman en la cotidianidad, pudiendo observar una mayor preocupación por respaldar el cambio cultural poniendo el foco en ayudar a las personas y los grupos a gestionar de forma eficaz la diversidad, desde el convencimiento de que las culturas son entidades que se transforman, es decir, una cultura cambia y al mismo tiempo sigue siendo la misma.

Dichas instituciones educativas como entidades de promoción y gestión de la 'diversidad cultural' pueden convertirse en indicadores de las dinámicas reflejadas en el Informe Mundial de la UNESCO «Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural» (2010). En él se citan las distintas formas en las que el término es concebido, llevando por un lado al fomento del diálogo y el intercambio cuando su concepción es positiva, entendiéndola como riqueza de los vínculos entre distintas culturas. Conduciendo por otro lado a conflictos cuando su concepción es negativa por enfatizar en las diferencias más que en los aspectos que tenemos en común como seres humanos.

Del mismo modo que se intuía más arriba en las palabras del antropólogo Claude Lévi-Strauss, para la UNESCO (2010) la 'diversidad cultural' es un hecho en el interior de las sociedades actuales. Para comprender bien en qué consiste esta diversidad, es preciso entender en primer lugar que la 'cultura' está dotada de una plasticidad que muestra el alto poder de transformación y cambio que lleva asociado a su puesta en práctica. Más allá de una concepción estática de la cultura, el presente nos lleva a pensar que la cultura es cambiante. Esto debería traducirse en las políticas, normativas y dinámicas educativas en un giro positivo de la 'diferencia cultural' donde más que el atrincheramiento en identidades cerradas se comprenda la diferencia como un incentivo de evolución y cambio. Debido a que prestando mayor atención al cambio social se gestiona con mayor eficacia la diversidad, el máximo desafío del siglo XXI.

Esta gestión es la que intenta garantizarse y promoverse en España desde que se enunciara explícitamente en la LOE (2006) las enseñanzas y su ordenación (art. 17) estableciendo como Objetivos Generales: «d) conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad» (p. 17168).

El interés del apartado de este artículo de la ley reside en observar los modos en que estas diferencias son concebidas y cómo intenta plasmarse en el caso de cualquier forma de ellas. En este caso, interesa detenerse en analizar las materializaciones observables de la discapacidad intelectual o del desarrollo y la diversidad afectivo-sexual.

¹ Véase la LOMCE 1/2013 en todo su articulado referido a los principios generales y objetivos de los distintos niveles de escolarización (enunciados como niveles de educación).

Precisamente, estos dos tipos de diversidad se han ido incluyendo de una manera desigual. Es decir, la mención a la discapacidad se ha tenido en cuenta en las políticas educativas sancionadas en España desde comienzos de los 80 del siglo XX, como consecuencia del cumplimiento (art, 14) de La Constitución Española (1978), en su capítulo segundo de Derechos y Libertades: «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (p. 29316). Igualmente, en una revisión de las distintas normativas desarrolladas desde la fecha se puede observar como la concepción de esta se ha ido dirigiendo hacia procesos inclusivos en el aula.

En el caso de la diversidad afectivo-sexual ha habido que esperar al año 2006 para encontrar la primera referencia en la LOE cuando en sus fines de la educación menciona el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual; reconocimiento desarrollado de un modo más específico en la LOMCE. Este último reconocimiento de la diversidad en el aspecto de la sexualidad en las políticas educativas se ha producido de un modo paralelo a la proliferación de noticias de prensa, donde se mencionaban distintos actos discriminatorios bien por homofobia o bien por LGBTfobia². Estas denuncias han tenido un calado en el ámbito político desarrollándose distintas iniciativas para frenar tales tipos de discriminación³. De este modo, como se leerá más adelante, se observa el giro que se está produciendo en la legislación para dar respuesta efectiva a este colectivo.

A continuación, se observa en primer lugar los cambios referidos a la discapacidad intelectual o del desarrollo y a continuación los relativos a la diversidad afectivo-sexual.

4.3. DISCAPACIDAD INTELECTUAL O DEL DESARROLLO

Según la undécima Edición del Manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, aporta una nueva definición:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. (Luckasson y cols., 2002, p.31).

² A modo de ejemplo véanse los informes sobre homofobia y LGBTfobia de COGAM en el aula publicados en 2013 <https://www.cop-cv.org/db/docu/16051115453TiAcC5TrGLQP.pdf> y 2015: <https://cogameduca.files.wordpress.com/2016/03/1-lgbt-fobia-en-las-aulas-2015-informe-completo-web.pdf>, o noticias de prensa como la del diario El País donde se menciona el programa de sensibilización sobre la LGBTfobia en el aula dirigido a estudiantes, profesores y padres: https://elpais.com/ccaa/2016/05/21/valencia/1463840426_168584.html, y la noticia del canal de La Sexta sobre el incremento de la LGBTfobia: http://www.lasexta.com/especiales/world-pride-madrid/orgullo-igtbi/alarmante-igtbfobia-aulas-anos-alumnos-llaman-maricon-marimacho_20170623594cf20f0cf26ad761d67cb5.html (recuperado el 28 de enero de 2018).

³ Véase la guía didáctica Diversidades en construcción: una cuestión de educación financiada por el Gobierno de Canarias http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/11_12/Innovacion/Igualdad/GuiaDidactica_Diversidades_en_construccion.pdf y la noticia de prensa de 2016 en la que puede leerse que la Comunidad de Madrid obligará por ley a educar sobre diversidad sexual en las aulas http://www.eldiario.es/sociedad/Madrid-educar-diversidad-sexual-colegios_0_537196887.html (recuperado el 28 de enero de 2018).

En esta línea, la Asociación Americana de Psiquiatría de Retraso Mental (American Psychiatric Association), los Manuales de Diagnóstico y Estadísticos de los Trastornos Mentales, contemplan que la discapacidad intelectual comienza durante el periodo de desarrollo y que concluye limitaciones en el funcionamiento intelectual. Así como, en el comportamiento adaptativo que produce fracaso de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y responsabilidad social. Otros estudios desarrollados por Schalock y Verdugo (2013) defienden la Discapacidad Intelectual o del Desarrollo atendiendo al funcionamiento humano. Es decir, la habilidad de la persona para pensar, aprender, resolver problemas con significado para la misma. También, la conducta adaptativa que debe aprender la persona para funcionar de forma válida en la vida diaria, junto con las condiciones de interacción con el entorno social y cultural. Estos mismos autores defienden el modelo de Calidad de Vida donde establecen que: «La calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales...» (p.446). De esta manera la atención se centra en favorecer las relaciones interpersonales de los individuos con su entorno más cercano. Junto con el desarrollo personal para nuevos aprendizajes funcionales que mejoren sus posibilidades de participación activa en el medio social, cultural y educativo.

En consecuencia, desde el ámbito educativo la atención a la diversidad funcional es un enfoque a tener en cuenta por diferentes motivos. Por una parte, los mismos motivos axiológicos que exigen que todo el alumnado obtenga beneficios educativos en su paso por las aulas. Reclama también, que la educación atienda a la diversidad desde valores básicos como el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades para todos/as. Por otra parte, la atención a la diversidad supera la visión utilitarista del proceso educativo que lo limita a la preparación profesional o a la adquisición de conocimientos básicos para su participación en la sociedad. De tal forma, que el centro educativo se concibe como un lugar privilegiado para el desarrollo integral, el aprendizaje y la convivencia pacífica de las personas. Por ello, la diversidad asume un camino fundamental para favorecer la calidad de la educación desde procesos inclusivos y eficaces para todos/as los miembros de la comunidad educativa.

Por tanto, aceptar la discapacidad intelectual o del desarrollo es algo con lo que se debe aprender a convivir, siendo un punto de partida para el desarrollo de actuaciones inclusivas en las aulas. De forma que se genere en el alumnado mayor estabilidad emocional y social a la hora de conformar su personalidad como ciudadano cívico y respetuoso. Igualmente, es importante aceptar la diversidad como referente esencial para combatir las desigualdades, respetando las dificultades y fortalezas de la otra persona como eje fundamental de la convivencia. De manera que, las aulas se conviertan en espacios de intercambio y desarrollo al igual que otros contextos como la familia, el barrio, la comunidad, los pueblos y ciudades. En los cuales se desarrollen valores democráticos de convivencia y desde los principios educativos de la inclusión y no discriminación. Consecuencia de ello y debido a este estado de la sociedad actual, se plantea la necesidad de reformas que hasta la fecha no han sido suficientes y por ello sigue pendiente toda una revolución educativa (Acaso, 2015). En esta línea, una transformación profunda y sistémica que llegue a todos los elementos, procesos y prácticas (Puig et al, 2012) para que determinen una nueva gramática escolar y por consiguiente `cultura moral`, que sostenga los principios de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). Todo aquello que ocurre alrededor de la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas que se desarrollan

en las aulas, tienen que estar dirigidas por las concepciones y valores que sostiene la llamada 'pedagogía inclusiva' (Florián y Linklate, 2011). Dicha pedagogía tiene su núcleo fundamental en el concepto de 'transformabilidad' que hace referencia a un conjunto articulado de valores y concepciones educativas que provoca en el profesorado: «La firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente» (Hart y Drumont, 2014, p.442). Así, dichos autores ponen en evidencia concepciones con una clara interdependencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, oponiéndose a visiones deterministas de la capacidad de aprender y a las perspectivas estáticas sobre los procesos de enseñanza (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Este principio se refleja por un lado en que el profesorado trata de conocer los aspectos psíquicos que subyacen a las expectativas y emociones del alumnado. Por otro lado, el/la docente tiene en cuenta el contexto del aula con el fin de ajustar y cambiar la ayuda pedagógica que vaya necesitando cada alumno/a. Ejemplo de ello, son los trabajos realizados por los miembros del equipo interdisciplinar del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) (2008) sobre 'Diseño Universal de Aprendizaje', que es un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo (objetivos, métodos, materiales y evaluación) permitiendo a todas las personas el desarrollo de conocimientos, habilidades e implicación en el aprendizaje. Este Diseño Universal estimula la creación de esquemas flexibles con opciones personalizadas que permiten a todo estudiante progresar desde sus conocimientos previos (CAST, 2011, P.3).

Así, desde estas concepciones inclusivas es necesario poner en marcha valores de implicación personal, diálogo y comunicación promovidas por el profesorado que cambien las formas de enseñar y de relacionarse a favor de una educación de calidad en respuesta a la gran diversidad existente (UNESCO, 2010 y Carrascal, 2013).

4.4. DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Las premisas anteriores deben tenerse en cuenta para todo tipo de situaciones generadoras de diversidad como en el caso de la diversidad afectivo-sexual. Para hablar de ello es necesario mencionar en primer lugar las variables que se asocian a la sexualidad humana. Según Hernández (2008) es concebida desde distintos puntos de vista entre los que destacan: «a) el biológico-reproductor o sexo biológico; b) el psico-biológico de la personalidad, o sexo psicogenérico; c) el comportamiento o etología sexual (preferencia u orientación sexual); y d) la sociología sexual humana (formación de uniones familiares)» (p. 28). En este sentido, el comportamiento, etología, preferencia u orientación sexual es una categoría de análisis en las ciencias sociales que remite al rol sexual denotando un conjunto de normas y convenciones sociales del comportamiento sexual de las personas. En esta línea, el mismo autor manifiesta que la sexualidad humana comprende el conjunto de comportamientos que conciernen a la satisfacción de la necesidad y el deseo sexual, incluyendo la excitación sexual con fines reproductivos y establecimiento de vínculos sociales, así como el goce y placer propio y del otro. Justamente manifiesta que: «La complejidad de los comportamientos sexuales humanos no depende exclusivamente de los instintos, sino que son producto de las culturas observables en cada una de las sociedades, lo que da como resultado una gama compleja de comportamientos sexuales» (p. 28).

Esta concepción que incluye la pluralidad del comportamiento sexual y en consecuencia la diversidad afectivo-sexual, es la que se encuentra en los Principios de Yogyakarta (2007), donde

por medio de la enunciación de veintinueve artículos se reconoce la necesidad de establecer una normativa internacional que garantice los derechos de todas las personas en cuanto a la identidad y orientación sexual. Entre todos estos derechos destacan el disfrute universal de los derechos humanos, la igualdad y la no discriminación. También el derecho a la vida, a la seguridad personal, a la privacidad y a participar en la vida pública y cultural.

En esta línea, Quinn (2010) muestra que algunas de las cuestiones que han trabajado numerosos activistas que defienden estos principios y que han colaborado en su redacción se podría categorizar en rebatir normas opresoras legales y el desarrollo de nuevas políticas gubernamentales. Con la finalidad de que los gobiernos sean más receptivos educando al público sobre normas legales internacionales y construir un movimiento sólido y de empoderamiento de las personas LGBTI.

Por consiguiente, para el caso español esta demanda podría realizarse desde el respeto al marco legal de La Constitución Española (art. 27), en la cual, se enuncia que: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (p.29318).

Sin embargo, las aportaciones de Bourdieu y Passeron (1970) revelan que el desarrollo de la personalidad en relación a la diversidad afectivo-sexual se ha caracterizado en la enseñanza obligatoria por una restricción asociada a la vinculación entre centro escolar y espacio donde se fomenta la reproducción de arbitrariedades culturales dadas como universales. Posteriormente, las investigaciones muestran a la luz afirmaciones como que:

La naturalización del sistema sexo-género de un enfoque heteronormativo impone la asunción de una construcción social afectada por el poder social en el que se expone una concepción única y dual del género, de la que se deriva una única identidad genérica masculina y femenina a las que se atribuye una sexualidad concreta silenciada. (Flores, 2005, p.70).

En esta línea, se considera que:

El sexo se tome como dato natural y el género como el resultado de la interpretación cultural de aquél; que el primero opere como el elemento determinante del segundo; que la identidad sexual se asuma como una interpretación objetiva de ambos. (Castelar, 2010, p.82).

Posteriormente dicho autor (2014) alega que: «La sexualidad aparece impuesta, más que algo que surge de lo individual y forzada, más que espontánea» (p. 80). En respuesta a este proceso de naturalización del sexo y la sexualidad se desarrolló la Teoría Queer en cuyos objetivos está el criticar las lógicas normativas de la heterosexualidad y reprender las concepciones fijas de identidad (Córdoba, 2005). Desde este marco de pensamiento, Bank (2007) cuestiona que las categorías sexuales sean entendidas como dicotómicas fijas y preestablecidas.

Este cuestionamiento incluye la crítica de Butler (2001) por la que la asunción de estas dicotomías es denunciada como un proceso de producción de sujetos dóciles y normativizados. La normativización se realiza de acuerdo a la heterosexualidad que aparece como dominante, es decir, como punto central que define de manera mayoritaria las relaciones afectivo sexuales. Sin embargo, existe una gran pluralidad de manifestaciones que se alejan de esta heteronormatividad y que han de ser comprendidas como diversidades sexuales o amplia gama de orientaciones e identidades sexuales (Butler, 2002).

En suma, tradicionalmente se hace una clasificación de diversidad en base a 4 categorías: heterosexual, homosexual, transexual y bisexual, pero en la actualidad esta categorización es insuficiente para definir todas las sensibilidades en cuanto a la sexualidad.

5. CONCLUSIONES

La panorámica actual planteada a través de las políticas educativas, apuesta por la transformación de la vida de las personas a través de una nueva visión renovada de la educación como motor principal del desarrollo, con un carácter más integral, sin excluir a nadie. Considerando que la inclusión y la equidad son la base principal para atender la diversidad cultural en las aulas actuales de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. En este sentido, el artículo plantea la necesidad de comprender en plural la diversidad cultural y de enfatizar en las diversidades que son priorizadas en este presente: diversidad funcional y diversidad afectivo-sexual, para educar a las personas en base a una ciudadanía más justa e inclusiva. Para ello, el centro educativo ha de facilitar las condiciones y metodologías que favorezcan el reconocimiento y aceptación de dichas diversidades. Cabe destacar que en la práctica actual aún se observa una tímida evolución en el camino hacia este sentido. Un impulso hacia la materialización de esta transformación debería partir de una comprensión de la diversidad como recurso a fomentar y no bien a preservar. Teniendo en cuenta que cuando se presta mayor atención al cambio social se gestiona la diversidad de un modo más efectivo. Por tanto, sería también conveniente incorporar la plasticidad del concepto de cultura y dejar atrás la asociación entre diversidad cultural y orígenes nacionales diversos. Dando lugar a un presente caracterizado por la expansión de las dinámicas de la actual globalización que indica la superación de los límites físico-geográficos en la concepción de las diversidades. Por consiguiente, el centro educativo en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria debería incluir estas premisas de acuerdo a las nuevas propuestas que marca el contexto político, legislativo, social, cultural y educativo.

6. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2015). *Reduolution. Hacer la Revolución en la Educación*. Barcelona: Paidós
- Bank, B. (Ed.). (2007). *Gender and Education, an Encyclopedia*. Westport: Praeger.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM/OEI
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Barcelona: Paidós.
- Carrascal, S. (2013). Educación en valores y tolerancia: estudio y análisis de disposiciones, informes y recomendaciones de UNESCO en materia de diálogo interreligioso y educación intercultural, en Rodríguez Blanco, M. y González Ayesta, J. (Directores). *Religión y Derecho Internacional*. Granada: Comares (pp. 475-504).
- Castelar, A. (2010). Judith Butler y el problema del reconocimiento, en Castellanos, G. y Grueso, D. *Identidades colectivas y reconocimiento*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto completo (versión 2.0). http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0- full_espanol.docx (consultado el 24/6/2014).
- Córdoba, D. (2005). Teoría Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad, en Córdoba, D., Sáenz, J., y Vidarte, P. *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizos*. Madrid: Egales.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (1994)*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Delors, J. (1996). *Los Cuatro Pilares de la Educación*. UNESCO (pp. 91-103). Recuperado de <http://aquevedo.wordpress.com/2011/07/19/los-cuatro-pilares-de-la-educacion-informe-de-la-comision-j-delors-a-la-unesco/>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión*. Educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 307-328). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014) Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía*.

Flores, R. (2005). «Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida». *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 38, pp. 38-68.

Florian, L. y Linklater, H. (2011) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogic to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.

Hart, S. y Drummond, M.J. (2014). Learning without limits. Constructing a Pedagogy Free From Deterministic Beliefs about Ability. En Lani Florian (Ed.) (2014). *The Sage Handbook of special education. Second edition (2vols)*. (pp.339.458). Londres: SAGE

Hernández Belmont, R.M. (2008). «Paradigmas de la diversidad sexual». Academia. *La voz de los expertos*, n°18, pp. 26-33.

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. *Unesco*, 2015. Recuperado de: <http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#sthash.0GavGUSG.dpbs>

Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2018. Naciones Unidas, Nueva York, 2018. Recuperado de: <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño. *BOE* núm. 313, de 31 de diciembre de 1990, (pp.38897-38904).

Instrumento de Ratificación del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. *BOE* núm. 243, de 10 de octubre de 1979, (pp.23564 a 23570).

Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: España, Ministerio de Cultura y Deporte. *BOE* núm. 295, de 10 de diciembre del 2013, (pp. 17179-17180).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*. núm. 106, de 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207).

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. *BOE* núm. 184, de 2 de febrero de 2011 (pp. 87478-87494).

Luckasson, R., Borthwick-Duffi, S., Buntinx, W.E., Coulter, D.L., Graig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10ª ed.). Washington: American Association on Mental Retardation.

Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad* (1987 edición cast.) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Organización Mundial de la Salud (1993). *Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: Departamento de Información Pública de Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

Principios de Yogyakarta (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. Recuperado de <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). *Informe sobre el Desarrollo Humano. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York: PNUD.

Puig, J.M. (Coord.), Domenech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó

Quinn, S. (2010). *Guía del activista para usar los Principios de Yogyakarta*. Recuperado de http://ypinaction.org/wp-content/uploads/2016/10/Guia_del_activista_nov_14_2010.pdf

Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *BOE*, Num. 289, 3 diciembre de 2012, (p.95641).

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2013). *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar los retos y hacerlo realidad*. Madrid: Alianza.

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial de la Educación Dakar*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO. Recuperado el 23 de noviembre de 2012, <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8809>

UNESCO (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2000-2015*. París: UNESCO.

UNESCO (2015). *Informe sobre los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU. Recuperado de <http://es.unesco.org/sdgs>