

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660
DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.32236>

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD: REQUISITOS PARA ROLES PROFESIONALES EMERGENTES

Inclusive Quality Education: Requirements for Emerging Professional Roles

Magdalena KOHOUT-DIAZ
Universidad de Burdeos. Francia.
[magdalena.kohout-diaz@u-bordeaux.fr](mailto:magdalenakohout-diaz@u-bordeaux.fr); <https://orcid.org/0000-0003-3838-1470>

Fecha de recepción: 11/10/2024
Fecha de aceptación: 17/12/2024
Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Kohout-Diaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes [Inclusive Quality Education: Requirements for Emerging Professional Roles]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97. <https://doi.org/10.14201/teri.32236>

RESUMEN

Este artículo examina las diversas dimensiones de la educación inclusiva y dilucida los retos éticos y profesionales que plantea en el contexto de los actuales discursos ideológicos en torno a la educación. Presenta una definición crítica de la educación inclusiva y examina la manera en que este enfoque, respaldado por organizaciones internacionales como la Unesco, está transformando las prácticas pedagógicas y las interacciones de los implicados en los sistemas educativos. Hacen hincapié en la necesidad de que todas las partes interesadas desempeñen un papel activo en las relaciones educativas como parte de la transición de los sistemas escolares y educativos hacia modelos más abiertos a la diversidad. El enfoque inclusivo no se limita a la integración física, sino que pretende transformar los sistemas educativos de manera fundamental, garantizando la participación y equitativa de todos, independientemente de su origen cultural, socioeconómico o de su discapacidad.

Para contextualizar el debate, el artículo ofrece una breve visión histórica de la evolución de los enfoques integradores en la educación. También se identifican y analizan los persistentes malentendidos que rodean al concepto de inclusividad y sus efectos deletéreos en la aplicación de prácticas verdaderamente justas. A continuación, el texto analiza la importancia de la relación entre los gestores educativos, los profesores y los alumnos, y su influencia en la percepción de pertenencia, la prestación de apoyo y, de forma más general, la creación de un clima inclusivo. A continuación, el texto examina las condiciones y las implicaciones éticas asociadas al objetivo de justicia social y a la ética del cuidado, abordando retos como el reduccionismo tecno-pedagógico o neurocientífico y el mal uso de las tecnologías digitales y nuevas. El aspecto innovador de este trabajo es su enfoque transformador y humanista de la educación, centrado en la diversidad y que requiere la colaboración entre educadores, responsables políticos y comunidades multi categoría. Este enfoque se basa en el reconocimiento de la singularidad de cada individuo y en la construcción de una ciudadanía activa y responsable, así como en la participación democrática del mayor número posible de personas. Las principales conclusiones indican que las prácticas inclusivas tienen un efecto beneficioso en el compromiso y el bienestar de los alumnos. Estas pruebas demuestran el potencial de tales métodos para fomentar entornos educativos más equitativos y eficaces.

Palabras clave: educación inclusiva; integración; pedagogía; justicia social; diversidad; profesionalidad; ética.

ABSTRACT

This article examines the multifaceted dimensions of inclusive education, elucidating the ethical and professional challenges it presents in the context of the ongoing ideological discourses surrounding educational matters. It presents a critical definition of inclusive education and examines the manner in which this approach, endorsed by international organisations such as UNESCO, is redefining pedagogical practices and the interactions between those involved in the systems. It emphasises the necessity for all stakeholders to play an active role in educational relations as part of the essential transitions in school and education systems towards models that are more open to diversity. The inclusive approach is not merely a matter of physical integration; rather, it seeks to transform education systems in a fundamental manner, ensuring the active and equitable participation of all, irrespective of cultural or socio-economic background or disability. In order to contextualise the discussion, the article provides a brief historical overview of the evolution of inclusive approaches in education. It also identifies and analyses the persistent misunderstandings surrounding the concept of inclusiveness, and their deleterious effects on the implementation of truly fair practices. This text then proceeds to analyse the significance of the educational managers-teachers-learners relationship and its influence on the perception of belonging, the provision of support and, more generally, the creation of an inclusive climate. The text goes on to examine the conditions and ethical implications associated with the goal of social justice and the ethic of care, addressing challenges such as techno-pedagogical or neuroscientific reductionism and the misuse of digital and new technologies.

The innovative aspect of this work is its transformative and humanist approach to education, which is centred on diversity and requires collaboration between educators, decision-makers, and multi-category communities. This approach is based on the recognition of each individual's uniqueness and the construction of active and responsible citizenship and democratic participation of as many people as possible. The principal findings indicate that inclusive practices have a beneficial effect on student engagement and well-being. This evidence demonstrates the potential of such methods to foster more equitable and effective educational environments.

Keywords: inclusive education; integration; pedagogy; social justice; diversity; professionalism; ethics.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *El marco de la cuestión: ¿por qué es decisiva la reflexión ética para la educación inclusiva en las profesionalidades emergentes?*

La educación inclusiva se ha convertido en un pilar fundamental de la política educativa contemporánea. Responde a la necesidad de proporcionar educación a todos los niños, sin excepción, independientemente de sus discapacidades, antecedentes culturales o contexto socioeconómico (UNESCO, 2015). Este enfoque se extiende más allá de la mera integración física (o copresencia) de todos los alumnos en entornos escolares convencionales (no especializados). Implica un compromiso genuino de adaptar las prácticas pedagógicas y organizativas para garantizar la participación activa de todos en el proceso educativo. Desde hace más de dos décadas, el concepto de educación inclusiva sostiene que su objetivo no es únicamente eliminar los obstáculos al aprendizaje y la discriminación contra los grupos vulnerables, sino también fomentar la autonomía y la responsabilidad como parte de la educación de futuros ciudadanos democráticos, activos y abiertos a la diversidad (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2017). Durante varias décadas, se ha abogado por el ideal y el principio de la educabilidad como un valor que guía las políticas públicas de educación (Noonan y Reese, 1984).

Sin embargo, para comprender plenamente el impacto sustancial de los enfoques inclusivos en las relaciones educativas, es imperativo aclarar los numerosos malentendidos a los que estos enfoques son susceptibles en la actualidad (Kohout-Díaz, 2018) y determinar el significado preciso de la calidad inclusiva de la educación. La educación inclusiva es un enfoque socioconstructivista del desarrollo infantil, las interacciones sociales y el aprendizaje, así como de la evolución de las prácticas educativas. Requiere una transformación profunda de todas las prácticas y cambios significativos en los modelos, métodos y estructuras educativas. En esencia, si el

concepto de educación inclusiva se comprende plenamente, se requiere un replantamiento radical de todo el sistema educativo.

Este artículo tiene como objetivo dilucidar el concepto de educación inclusiva, abordando los malentendidos que lo rodean, los requerimientos éticos que guían su implementación y los desafíos contemporáneos a los que se enfrenta. Lo hace situando el concepto en relación con las luchas ideológicas con las que está asociado y destacando la imperiosa necesidad de un sistema educativo verdaderamente equitativo y participativo. En especial, busca demostrar que un enfoque inclusivo exige una reevaluación integral de las relaciones educativas, con un renovado énfasis en las acciones e interacciones éticas que definen un estilo profesional inclusivo para docentes y educadores.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ENCRUCIJADA DE LOS DEBATES IDEOLÓGICOS: ¿ES POSIBLE ENCONTRAR UN TERRENO COMÚN?

2.1. La educación inclusiva al descubierto: encontrar claridad en la complejidad...

La educación inclusiva puede definirse como un proceso que aborda las necesidades específicas de todos los alumnos con el objetivo de facilitar su participación activa en la vida escolar y la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación de todos (Booth y Ainscow, 2002). Esta definición es precisa y refleja la comprensión actual del concepto. En 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura identificó la educación inclusiva como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, que subraya la importancia de una educación accesible y de calidad para todos, con el fin de fomentar el desarrollo social global (UNESCO, 2017). Desde la década de 1990, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado más allá de la mera integración de alumnos excluidos o marginados, o del uso de estrategias pedagógicas y herramientas digitales. Promueve un ideal de desarrollo humano que reivindica el derecho de todos los individuos a participar en una sociedad democrática. Esto implica el derecho a la educación y la libertad de pensamiento y expresión, que son requisitos previos indispensables para una ciudadanía activa en el futuro. En este sentido, representa una educación basada en la reiteración de valores fundamentales, como la capacidad de coexistir y colaborar. Esto, por lo tanto, constituye una invitación a participar en una práctica moral y política que requiere una deliberación continua sobre la diversidad social (Biesta, 2010b). Este enfoque sugiere que la enseñanza debe considerarse como una forma de arte, más que como una supuesta ciencia burocrática aplicada. Esto último se apoya en evidencia que se presenta como científica de lo que se supone que es efectivo (Harari, 2024; Biesta, 2024). La libertad de pensamiento y expresión inherente a los seres humanos hace que la relación entre el profesor y el alumno, así como entre la enseñanza y el aprendizaje, sea compleja y delicada. Esto pone de relieve la función crucial del sujeto hablante y su deseo de aprender y conocer dentro del proceso de interacción educativa.

El enfoque inclusivo de la educación, tal como se establece en textos internacionales, cuestiona el paradigma dominante basado en la llamada evidencia neurocientífica o tecnocientífica. Aboga por una comprensión más humanista y holística de los procesos educativos. Este ideal tiene el potencial de desarrollar la autonomía moral de los alumnos, permitiéndoles actuar como miembros activos y responsables de la sociedad. Esto se puede lograr proporcionándoles una educación de calidad ética (Higgins, 2011). Este enfoque se distingue por su énfasis en la participación estudiantil en todos los aspectos de la vida escolar, así como por su compromiso de adaptar en profundidad los planes de estudio, la pedagogía y el entorno general para satisfacer las necesidades individuales y centrarse en la creación de espacios de diálogo donde los alumnos puedan participar activamente en la comunicación y el intercambio de ideas tal como son, sin necesidad de ajustarse a estándares ideológicos (Norwich y Mittler, 2000; Burbules, 2006). Esta posición, que representa una definición rigurosa de la educación inclusiva, es, al examinarla más de cerca, muy ambiciosa y exigente. Requiere una redefinición de los roles profesionales de educadores, profesores y personal de supervisión y apoyo, cuya misión es facilitar la construcción conjunta de conocimiento mediante la participación mutua y dialógica (Säfström, 2011). El objetivo esbozado aquí sitúa a la educación inclusiva como la cima de un desarrollo histórico en las ideas y visiones pedagógicas de la infancia. Este desarrollo histórico se describe a continuación.

2.2. *Educación inclusiva: ¿una paradoja entre progreso y tradición?*

El concepto de educación inclusiva representa el apogeo de un proceso sostenido de innovación pedagógica y la evolución de los sistemas educativos (Chatenoud *et al.*, 2018). Las políticas educativas han atravesado transformaciones significativas en consonancia con la evolución de las conceptualizaciones del desarrollo infantil. Durante las décadas de 1980 y 1990, la segregación de lo que se denominaba infancia “anormal” fue objeto de escrutinio riguroso y científico en numerosos países de todo el mundo (véase, por ejemplo, Kliewer y Drake, 1998). La categoría de niños previamente descritos como perezosos, anormales o retrasados fue reemplazada por la de niños educables pero que simplemente estaban mal adaptados al sistema o proceso educativo. Este cambio de categorización se acompañó de la implementación de enfoques educativos específicos, diseñados para atender las necesidades únicas de estos niños y combatir la discriminación a la que se enfrentaban. En consecuencia, la educación inclusiva se asienta en una trayectoria histórica paradójica. En las primeras etapas de desarrollo del sistema educativo, los niños considerados no educables fueron excluidos del proceso educativo formal. Posteriormente, se consideró que tenían la capacidad de recibir una educación en un entorno especializado. Finalmente, se los consideró aptos para la educación dentro del marco educativo convencional (integración), que progresivamente se consideró discriminatoria a la luz del nuevo enfoque universal inclusivo. La paradoja radica en que la adaptación a sus necesidades, antes considerada integradora, ahora se ve como discriminatoria.

Durante la década de 2000, la lógica de la integración adquirió cada vez más relevancia, con la difusión progresiva de un enfoque educativo centrado en las necesidades educativas especiales, las situaciones de discapacidad y, posteriormente, las habilidades. Este enfoque buscó alejarse de las visiones denominadas fijistas, naturalizadoras y cosificadoras típicas de la discriminación (Terzi, 2005). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad en términos de tres factores clave: incapacidad, deficiencia y desventaja (Wood, 1980). Este último aspecto enfatiza la naturaleza socialmente construida y situacional de la discapacidad. Paralelamente, en 1978 en Gran Bretaña, se conceptualizó en un informe de investigación la importancia de considerar las necesidades educativas especiales del alumnado ante la discriminación que sufrían los estudiantes con dificultades o discapacidades en las escuelas (Warnock, 1978). Los enfoques basados en las necesidades educativas especiales proliferaron a nivel global y se aceptaron ampliamente, con un objetivo inicialmente integrador (el alumno está en el sistema ordinario y debe adaptarse a él) y posteriormente inclusivo (el alumno está en el sistema ordinario, el cual debe adaptarse a las necesidades de cada alumno). En la práctica, la categorización de las poblaciones escolares, educativas e infantiles es un aspecto fundamental del enfoque inclusivo.

La nomenclatura que se adopte tendrá un impacto significativo en las consecuencias políticas, institucionales y prácticas que surjan. De este modo, el llamado enfoque “defectológico” de L. S. Vygotsky (1978) puede verse como un legado paradójico del que surge el enfoque inclusivo de la educación. El impulso humanista y educativo de la defectología, la ciencia de los defectos fundada y popularizada a partir de la obra de Vygotsky, está limitado en su esencia por la imposibilidad de pasar del “defecto” a la “especificidad” o “diversidad”. No obstante, son las perspectivas de Vygotsky sobre el desarrollo infantil las que proporcionan la base esencial para un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, que sitúa el respeto por el desarrollo de los niños en el centro de las preocupaciones educativas (Smagorinsky, 2012). La noción de que el aprendizaje es un proceso activo a través del cual los alumnos construyen activamente su comprensión respalda las prácticas inclusivas, mediante las cuales se fomenta que cada alumno participe de manera significativa en el proceso de aprendizaje.

La relación educativa no debe reducirse a la simple transmisión de conocimiento; más bien, debe entenderse como un proceso de emancipación (Biesta, 2010a). Este proceso emancipador se basa en el reconocimiento de la vulnerabilidad humana, así como de la libertad y diversidad irreductibles. En consecuencia, los docentes tienen la responsabilidad ética de apoyar a cada estudiante en su trayectoria única y singular (Fulford, 2016). De esta manera, las prácticas inclusivas actúan como instrumentos esenciales para establecer comunidades educativas donde la diversidad no solo se tolera, sino que se valora, facilitando así la formación de ciudadanos democráticos (Knight Abowitz, 2000).

3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN PUENTE ENTRE LA DIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE

3.1. Las relaciones entre profesores y alumnos como núcleo de la inclusión: diferenciación, adaptación y cooperación

En el centro de la ecología del desarrollo humano, el aprendizaje se ve significativamente influido en gran medida por las interacciones sociales y el contexto ambiental en el que los alumnos se desarrollan (Bronfenbrenner, 1979). No basta con que los profesores se limiten a facilitar el aprendizaje; también deben proporcionar un marco relacional solidario que respete y apoye la diversidad de experiencias de los alumnos, fomentando así un sentido de pertenencia para todos. El papel de la interacción social sostiene que el desarrollo cognitivo de los niños está inextricablemente vinculado a sus interacciones con los adultos (Vygotsky, 1978). En su rol como figuras de referencia, los profesores tienen una responsabilidad particular de promover una cultura de equidad y justicia social (Knight Abowitz, 2000). ¿Qué métodos se pueden emplear para lograr esto? ¿Qué prácticas se deben implementar y qué actitudes profesionales se deben adoptar?

Carol Ann Tomlinson es una figura destacada en el campo de la enseñanza diferenciada, el cual consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos. Al proporcionar instrucciones y programas personalizados y adaptables, los profesores pueden abordar de manera más eficaz las diversas necesidades de los alumnos en un aula inclusiva, en particular, de aquellos con necesidades educativas especiales:

En clases diferenciadas, los profesores utilizan el tiempo de manera flexible, recurren a una variedad de estrategias de enseñanza y se convierten en socios de sus alumnos, de modo que tanto lo que se aprende como el entorno de aprendizaje se adaptan para apoyar al alumno y al aprendizaje. No fuerzan a los alumnos a encajar en un molde estándar; estos profesores son estudiantes de sus estudiantes. Realizan diagnósticos, prescriben la mejor enseñanza posible en función tanto de su conocimiento del contenido como de su comprensión emergente del progreso de los alumnos a la hora de dominar el contenido crítico. Estos profesores también son artistas que utilizan las herramientas de su oficio para abordar las necesidades de los alumnos. No aspiran a lecciones estandarizadas y producidas en masa porque reconocen que los alumnos son individuos y requieren un ajuste personal. Su objetivo es el aprendizaje de los alumnos y la satisfacción en el aprendizaje, no solo completar un plan de estudios. (Tomlinson, 2014, p. 4).

Este pasaje ilustra las ventajas de la enseñanza diferenciada como un enfoque holístico centrado en el individuo. El texto enfatiza el valor de la enseñanza flexible y personalizada, en la que el profesor asume el rol de facilitador, en sintonía con las necesidades cambiantes de cada alumno. A diferencia de los métodos y prácticas de evaluación estandarizados, el profesor prioriza el arte de enseñar, reconociendo la singularidad y las necesidades, ritmos y habilidades individuales. Resulta esencial adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, en lugar de adherirse a

un programa rígido. Este enfoque debe ajustarse continuamente de acuerdo con el progreso de cada alumno, con el objetivo de construir de forma conjunta el aprendizaje. De acuerdo con el modelo socioconstructivista de aprendizaje, los educadores deben observar, analizar y comprender continuamente las necesidades y el progreso de sus alumnos para ajustar sus estrategias de enseñanza. Este enfoque requiere que los educadores adopten una perspectiva creativa para garantizar que los alumnos encuentren significado y disfruten de su trayectoria educativa.

Para ejemplificar esta afirmación, presentaremos un estudio de caso práctico (Le Bec, 2024). Se trata de una escuela secundaria en Francia donde la profesora X, docente de lengua y literatura francesas comprometida e innovadora, ha implementado con éxito la enseñanza diferenciada en su clase. Al comienzo de cada curso académico, lleva a cabo un proceso de evaluación integral con el objetivo de adquirir una mayor comprensión de los intereses y estilos de aprendizaje de sus alumnos. Con base en esta información, adapta sus métodos de enseñanza para alinearlos con las diversas necesidades de los alumnos de su clase. El enfoque de la profesora X para la enseñanza diferenciada implica la creación de una gama de actividades, cada una de las cuales presenta un nivel de complejidad variable. Por ejemplo, durante un proyecto de investigación sobre clásicos literarios, algunos alumnos trabajan en temas básicos con fuentes predefinidas, mientras que otros abordan cuestiones más complejas y se les anima a identificar recursos adicionales de forma independiente. Esto garantiza que cada alumno esté adecuadamente estimulado y comprometido con el material a un ritmo que sea apropiado para ellos y evita situaciones que los frustren o desmotiven. Para ayudar a los alumnos con dificultades de lectura, la profesora X emplea versiones en audio de los textos y aplicaciones de texto a voz para las tareas de escritura. Además, incorpora tutorías entre pares, juntando a estudiantes avanzados con aquellos que necesitan apoyo adicional, lo que fomenta un entorno de aprendizaje colaborativo en el que los alumnos pueden aprender unos de otros.

Además, la profesora X utiliza tecnología digital para personalizar las experiencias de aprendizaje. El uso de tabletas y aplicaciones educativas permite que los alumnos trabajen a su propio ritmo, mientras que las herramientas de gestión del aula facilitan el seguimiento del progreso y la identificación de áreas que requieren apoyo individual.

La eficacia del enfoque de la profesora X ha quedado demostrada de forma irrefutable para los alumnos, padres y compañeros docentes. Los alumnos de su clase muestran niveles elevados de compromiso, autonomía y rendimiento académico. El entorno inclusivo que ha fomentado mejora los resultados de aprendizaje, al tiempo que garantiza que todos los alumnos se sientan valorados y apoyados. Este ejemplo demuestra la importancia de los métodos de enseñanza flexibles y personalizados, así como el papel fundamental del profesor como facilitador, atento a las necesidades cambiantes de cada alumno. Al adoptar un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, la profesora X mantiene una observación y un análisis constantes de sus estrategias, adaptándolas cuando es necesario para garantizar que todos los alumnos encuentren sentido y disfrute en su trayectoria educativa.

3.2. *Aprovechar la diversidad: abordar las complejidades de las adaptaciones razonables*

Es imperativo implementar otras prácticas, como las adaptaciones razonables, para garantizar que los alumnos con necesidades especiales puedan participar en las actividades escolares en igualdad de condiciones que sus compañeros (Sailor, 2017). Estas adaptaciones incluyen la modificación de recursos didácticos, la provisión de ayudas tecnológicas y la adaptación de evaluaciones, con miras a garantizar el respeto del principio de equidad en la educación. Además, es esencial realizar cambios a la formación docente para garantizar que los profesores estén adecuadamente preparados para responder a diversas necesidades mediante la experiencia práctica en entornos inclusivos, así como es esencial una comprensión integral de la enseñanza diferenciada. Implementar un sistema de apoyo multinivel (MTSS, por sus siglas en inglés) facilita la adaptación de la enseñanza a diferentes necesidades y permite intervenciones específicas. El aprendizaje entre pares también es de gran importancia para fomentar el desarrollo académico y social. Además, asignar apoyo a grupos en lugar de a individuos tiene el beneficio adicional de reducir la estigmatización. En última instancia, las prácticas pedagógicas que se apoyan en la colaboración entre docentes de educación general y especial tienen el potencial de mejorar significativamente los resultados del aprendizaje. Esto se logra al fomentar el desarrollo pedagógico colectivo y al facilitar la formación continua y mutua. De manera similar, el aprendizaje cooperativo es otro enfoque que alienta a los alumnos a trabajar juntos, reforzando tanto sus habilidades sociales como académicas. Este enfoque incentiva la interdependencia positiva, al vincular el éxito de cada miembro al del grupo y fomentar así la participación activa y complementaria de todos en el proyecto común. Al promover la interacción, el aprendizaje cooperativo mejora el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, convirtiéndose en una poderosa estrategia para crear un ambiente de aula inclusivo y de apoyo. Como enfatizan los autores con referencia a los enfoques socioconstructivistas, *“la cooperación no ocurre por accidente; debe diseñarse y gestionarse intencionalmente”* (Johnson y Johnson, 1999, p. 78). En un clima educativo de este tipo, la diversidad de contextos culturales y de aprendizaje no solo se tolera, sino que se valora. Esto refleja la perspectiva de que dicha diversidad representa un recurso para enriquecer el aprendizaje de todos (Banks, 2009), en contraste con la idea de que la diversidad es un defecto o un problema. Un enfoque inclusivo requiere un cambio completo de perspectiva, mediante la cual el profesor asume un estilo de enseñanza inclusivo y receptivo hacia la diversidad.

4. PRINCIPIOS ÉTICOS EN EL PROCESO INCLUSIVO: LA CONFORMACIÓN DE LA CONDUCTA PROFESIONAL

4.1. *Justicia social y ética del cuidado: fundamentos de una educación inclusiva*

El principio de equidad en el acceso a la educación (accesibilidad) constituye un aspecto fundamental del proceso inclusivo, que refleja un pilar de la justicia

distributiva. Este principio estipula que las desigualdades sociales solo pueden justificarse si confieren beneficios a los más desfavorecidos. Como se ha señalado anteriormente, esta perspectiva da lugar a tensiones epistemológicas y dilemas éticos. En particular, plantea la cuestión de si el principio de inclusividad implica la asignación de recursos adicionales a las personas marginadas y estigmatizadas, sobre la base de atribuirles deficiencias o necesidades (compensación), o si se basa en el principio de igualdad (lo mismo para todos). Si se adopta esta última perspectiva de igualdad de oportunidades en una escuela para todos, solo mediante la previsión de ayudas adaptadas, diferenciadas y personalizadas para todos, se podrá satisfacer el principio inclusivo. No se trata de proporcionar recursos adicionales a quienes se percibe como menos favorecidos, sino de asignar recursos para satisfacer las necesidades de todos los individuos, una vez identificadas sus necesidades específicas. Es imperativo que el compromiso de garantizar la “igualdad de oportunidades” para todos se base en una comprensión de los contextos específicos de la demanda educativa. La educación es un acto de justicia social, cuyo objetivo es superar los impedimentos estructurales que impiden el acceso igualitario a la educación (Rawls, 1971). Esta perspectiva debe extenderse más allá de la mera redistribución de recursos para abarcar el reconocimiento de identidades y diferencias culturales (Fraser, 2003). El objetivo es facilitar la participación activa de todos los alumnos en la comunidad educativa, fomentando un entorno que emule el compromiso de los ciudadanos en los procesos democráticos.

La importancia fundamental de las dinámicas interpersonales y la prestación de una atención personalizada a las necesidades de cada individuo establece un enfoque profesional distintivo que trasciende la mera transferencia de conocimientos. Se podría argumentar que es este compromiso empático (Gilligan, 1982) el que desempeña un papel fundamental, delineando una auténtica ética del cuidado. Tronto (1993) enfatiza que el cuidado no se limita únicamente a la atención individual, sino que abarca la responsabilidad colectiva de fomentar un entorno donde todos los individuos se sientan apoyados y valorados. Por lo tanto, la ética del cuidado requiere una reevaluación integral de las prácticas educativas, donde el rol del individuo como sujeto hablante se reconozca como un aspecto central de un enfoque educativo inclusivo. Las teorías del cuidado postulan un enfoque empírico, en el cual la investigación cualitativa y la experiencia profesional concreta convergen en una acción eficaz y discerniente caso por caso. Estos enfoques brindan soluciones al restaurar la dignidad de la innovación y la invención fuera de las normas estándar establecidas a priori, incluidas las normas de discriminación positiva y sobrecompensación por supuestas deficiencias, en consonancia con su vocación primaria. Tales perspectivas resaltan la primacía de la experiencia local, clínica (concreta) y el rol de la casuística. Esta reorientación establece una posición que es justificable tanto subjetiva como éticamente, aunque sea ambiciosa. Es una posición que reconoce la incognoscibilidad fundamental de lo real, que no puede ser completamente asimilado y que no preexiste a nuestra elaboración.

4.2. Reconocer singularidades: comprender al “otro” en un marco inclusivo

El objetivo es llamar la atención sobre la falta de consideración científica y política que se otorga a estas prácticas imperceptibles y desatendidas dentro de los sistemas educativos. Se trata de actividades que a menudo son infravaloradas e incluso desestimadas por las normas imperantes y las prácticas dominantes. La perspectiva del cuidado postula que la paciencia, la adaptabilidad y la capacidad de respuesta son principios fundamentales de la acción educativa. Del mismo modo, aboga por una transformación del entorno escolar para establecer espacios donde las necesidades puedan ser articuladas, reconocidas y consideradas con el debido respeto a la vulnerabilidad inherente a cada individuo. Sirve para recordarnos nuestra condición compartida.

La vulnerabilidad y la dependencia no son exclusivas de un grupo o demografía particular; más bien, son inherentes a la condición humana. Si bien quienes gozan de privilegios económicos pueden mitigar el impacto de estos factores o incluso negar su existencia, la vulnerabilidad y la dependencia son intrínsecas a la experiencia humana (Molinier, Laugier y Paperman, 2009, p. 93).

El énfasis en la interdependencia y en la relación cuidado/atención como base para definir las necesidades es una característica clave de la ética y las prácticas inclusivas. Este enfoque se basa en una nueva antropología de la vulnerabilidad, que se fundamenta en la primacía ética de la relación con la alteridad del otro. Este enfoque cuestiona la tendencia a la unidad, que es fuente de violencia (Levinas, 2003).

La solución, o más bien la respuesta, que Levinas propone a la tensión problemática entre identidad y alteridad, no residirá en una articulación de las diferencias susceptibles de prejuicio, discriminación, estereotipo, inequidad u otras formas de violencia, sino en señalar que existe algo diferente en el otro (y que no es reducible a las cualidades del otro) y que el sujeto (o el yo) no puede ser indiferente a esta alteridad del otro. La alteridad más profunda del otro no se encuentra en su diferencia perceptible, sino en la no-indiferencia que el yo descubre respecto del otro, quienquiera que ese otro sea. Esta alteridad como no-indiferencia que subyace a toda diferencia, restaura a los seres humanos el sentido pleno de su humanidad (Wolff, 2011, p. 114)

Es una verdad fundamental que todos dependemos de los demás. Esta “*atención hacia los otros y hacia la manera en que están implicados con nosotros en las conexiones*” puede entenderse como “*uno de los caminos actuales hacia una ética de lo ordinario, concreto y lo no normativo*” (Molinier, Laugier y Paperman, 2009, p. 172, p. 186). Este enfoque evita la exclusión en términos concretos y constituye una característica fundamental del estilo inclusivo.

Es de suma importancia que estas “alteridades de los otros”, estas singularidades distintivas, no se nieguen (Honneth, 1995). Esta es una dimensión ética fundamental del proceso inclusivo, que es particularmente relevante en los entornos educativos. Cada alumno debe ser reconocido en su singularidad, y las particularidades culturales, sociales y personales deben ser reconocidas como una parte constitutiva

y enriquecedora del marco institucional (Taylor, 1994). Una educación de este tipo valora a cada alumno no solo por sus habilidades académicas, sino también por sus cualidades únicas y novedosas. Esto ayuda a construir una comunidad educativa basada en la diversidad y la apertura a la inconmensurable otredad de los demás.

Para ilustrar las aplicaciones prácticas de estos principios éticos, se podría considerar el ejemplo de una escuela secundaria que ha implementado con éxito un modelo de educación inclusiva (Le Bec, 2024). La escuela ha implementado estrategias de enseñanza diferenciadas para abordar las necesidades específicas de cada alumno, independientemente de su origen o habilidades. Los educadores utilizan una pléthora de técnicas pedagógicas y recursos tecnológicos para construir un entorno de aprendizaje adaptativo. Se realizan talleres y sesiones de capacitación periódicas con el objetivo de dotar a los educadores de las habilidades necesarias para aplicar estos principios en sus prácticas docentes diarias. Además, la escuela cultiva una cultura colaborativa, en la que los profesores, padres y alumnos se esfuerzan colectivamente para garantizar que cada niño reciba el apoyo necesario. Esta aplicación práctica de principios éticos en un entorno inclusivo ejemplifica la traducción efectiva de la teoría a la práctica, promoviendo de esta forma un entorno educativo más equitativo y solidario.

5. ABORDAR LOS DESAFÍOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

5.1. Vincular políticas y prácticas: el desafío de la implementación

Es evidente que las políticas públicas desempeñan un papel fundamental en el avance de la educación inclusiva. A principios de la década de 2000, académicos pioneros como Booth y Ainscow (2002) subrayaron la importancia de un marco legislativo supranacional y nacional para facilitar las transiciones en todos los niveles de los sistemas educativos en cada contexto específico.

Se dice que la inclusión es “la piedra angular” de la política educativa gubernamental. Sin embargo, muchos profesores sostienen que deben esforzarse por minimizar las presiones excluyentes de las políticas, las cuales al fomentar la competencia entre escuelas pueden llevar a una visión estrecha del logro estudiantil. Muchos obstáculos al aprendizaje y la participación residen en contextos sobre los cuales las escuelas tienen poco control. Las barreras más poderosas para el logro de objetivos siguen siendo aquellas asociadas con la pobreza y las tensiones que esta produce. Sin embargo, las escuelas pueden y de hecho cambian. Pueden afectar radicalmente las experiencias educativas de los alumnos y el personal al desarrollar culturas en las que se respeta a todos y donde las políticas y prácticas apoyan a todos los alumnos para que participen en el aprendizaje, se relacionen con otros y logren un alto rendimiento (Booth y Ainscow, 2002, pág. 11).

Sin embargo, estas transformaciones inclusivas se enfrentan a una visión tecnocrática y despolitizada que, en ocasiones, impide la reestructuración:

Los discursos sobre las políticas de formación docente posicionan a los docentes como agentes de control social cuyo trabajo es preservar el *statu quo* y legitimar las estructuras

actuales de dominación. Este posicionamiento se logra a través de la tecnocratización del conocimiento docente y la despolitización de la diversidad y la equidad en la preparación docente. La importancia de este análisis radica en establecer conexiones entre la tecnocratización de la enseñanza promovida por la reciente ola de discursos sobre políticas de formación docente y el mantenimiento de la desigualdad que se espera que el rediseño de la formación docente apoye (Aydarova, 2021, p. 670).

Uno de los principales desafíos contemporáneos reside, por tanto, en la forma en que se implementan las políticas en un contexto de creciente fascinación por la neurociencia como soporte de enfoques tecnicistas. El asunto que nos ocupa no es meramente técnico y científico; más bien, es de un carácter profundamente político, social y cívico. La cuestión radica en la aplicación incorrecta de principios científicos y tecnológicos. Por ello, es esencial considerar no solo la implementación de estrategias y técnicas pedagógicas, sino también la necesidad de repensar la gestión educativa y promover un liderazgo inclusivo que valore la diversidad y se abra a la multiplicidad de experiencias educativas. Se trata de una cuestión que merece consideración a nivel de política educativa.

El aumento en el número de actividades relacionadas con el avance de prácticas educativas inclusivas a nivel internacional, nacional y local es un fenómeno notable. No obstante, hay ocasiones en las que la implementación de estos procesos resulta desafiante en la práctica (véase, por ejemplo, Corbion, 2020, en el contexto de Francia). El delicado equilibrio entre, por un lado, la alta normatividad persistente del proceso educativo (incluso cuando se lo describe como “inclusivo”) y, por otro, las circunstancias en constante evolución asociadas con requisitos educativos específicos y, ocasionalmente, dispares es particularmente desafiante para los profesores. Cabe destacar que, a pesar de más de cinco décadas de investigación y experimentación pedagógica que han producido resultados tangibles al abordar las dificultades de aprendizaje en los alumnos, el trabajo sobre las competencias profesionales necesarias para facilitar un aprendizaje accesible sigue siendo un desafío significativo.

Es probable que la innovación más significativa pueda identificarse a través de un enfoque epistemológico que otorgue un mayor énfasis a las complejidades de las situaciones concretas. Esto contrasta con la aparente eficacia de las tendencias retóricas y el desempeño financiero asociado a reducciones presupuestarias cada vez mayores, que a menudo se presentan como progreso social. Un enfoque inclusivo verdaderamente eficaz debe considerar las situaciones complejas y únicas de los alumnos. Esto requiere la integración de sus historias personales, las instituciones en las que se encuentran y las culturas profesionales que moldean las prácticas de los diversos actores interesados en el sector educativo (Ravet, 2011). Se puede postular que el inicio de este proceso con gestores educativos locales, docentes y educadores es de suma importancia.

5.2. Redescubrir el humanismo en el liderazgo inclusivo: navegar por un terreno ético complejo

El papel del líder educativo está en el corazón de la creación de una cultura educativa inclusiva. La literatura sobre liderazgo inclusivo indica que las prácticas

de gestión que prestan atención a la diversidad y están abiertas al diálogo son de gran importancia. El liderazgo inclusivo no solo debe gestionar las habilidades de los profesores, sino también fomentar entornos escolares donde se respete la diversidad y las relaciones de poder estén sujetas a un escrutinio y análisis constantes (Riehl, 2000). En el contexto del auge de las redes sociales y el fenómeno acompañante de un mayor narcisismo, la cuestión de lo “común” en la educación ha adquirido una importancia fundamental. La educación inclusiva debe reconsiderar su conceptualización de la diversidad. En lugar de percibirlo como una cuestión técnica de estrategias y herramientas de adaptación, debería considerarse como un compromiso ético con una cultura educativa común de la diversidad, respetando las especificidades individuales reflejadas en necesidades o itinerarios de formación.

El proceso inclusivo da lugar así a cuestiones complejas sobre cómo los docentes y directivos interpretan e implementan los requisitos legislativos internacionales, nacionales y locales, que se extienden más allá de los aspectos puramente técnicos y organizativos. Estas preguntas son relevantes no solo para las prácticas pedagógicas, sino también para las categorías, valores y objetivos que informan su interpretación de cada situación. La educación inclusiva puede servir para reforzar la comercialización de la educación como instrumento de control social (Aydarova, 2021) o, por el contrario, representar un movimiento subversivo y humanista que reinventa la democracia a través de la educación (Ball, 2003).

Este modelo humanista desafía la tendencia predominante de intentar eliminar la subjetividad en favor de un enfoque tecnocrático y neoliberal. La gestión inclusiva se basa en una perspectiva humanista, con el objetivo de cultivar una ciudadanía universal y democrática a través de una educación en la diversidad. Sin embargo, en el contexto del desarrollo de un discurso neoliberal sobre la educación, la noción de educación inclusiva también funciona como una invitación a las organizaciones a contribuir proactivamente en la mejora de la productividad, al tiempo que demuestra respeto por los criterios de bienestar profesional, social y personal. A pesar de que las políticas inclusivas se basan en los conceptos de una ciudadanía activa, universal y democrática, impulsadas por principios de justicia y de lucha contra toda forma de discriminación, las organizaciones e instituciones que lideran la acción pública en este ámbito se guían por principios y herramientas paradójicas. En última instancia, estas promueven la evaluación del desempeño, la clasificación, la competencia y la búsqueda de la excelencia, lo que conduce a una fragmentación del poder en un marco posdisciplinario (De Gaulejac y Hanique, 2015). Al mismo tiempo, favorecen una “concepción meritocrática de la accesibilidad” (Ebersold, 2015, p. 64), tal como lo transmiten los gestores educativos. Esta falta de claridad y sinceridad es evidente en el hecho de que estas instituciones afirman defender valores inclusivos al tiempo que refuerzan un sistema que perpetúa las desigualdades y la competencia. La contradicción surge del hecho de que estas instituciones utilizan una retórica inclusiva para disfrazar prácticas que con frecuencia resultan en la exclusión y marginación de grupos sociales específicos.

Estas prácticas organizativas y de gestión generan desigualdades y sirven para perpetuar discursos que pueden compararse con la noción de un enfoque “para todos” (universal) característico del totalitarismo. Por lo tanto, es imperativo rearticular el ideal inclusivo con una ciudadanía concreta, equitativa, participativa y respetuosa con la diversidad y la singularidad de cada persona. El objetivo de proporcionar educación para todos solo puede lograrse proporcionando educación a todos y cada uno de los individuos.

5.3. *Tecnología: ¿facilita la inclusión o refuerza las barreras?*

Las tecnologías educativas están asumiendo un papel cada vez más prominente en la facilitación de procesos inclusivos. Los que promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sirven como ejemplo ilustrativo. Ofrecen multitud de oportunidades para mejorar el acceso a la educación, en particular, a través del aprendizaje personalizado y el acceso a distancia. El uso de herramientas como software de reconocimiento de voz, plataformas de aprendizaje electrónico y aplicaciones de aprendizaje adaptativo permite una interacción más flexible con los contenidos educativos. A modo de ejemplo, el uso de tecnologías como tabletas y ordenadores con herramientas de personalización puede ayudar a las personas a desarrollar una comprensión y una interacción más matizadas con la información.

Sin embargo, estas tecnologías también presentan desafíos, y no solo en relación con la brecha digital. Es evidente que no todos los alumnos tienen igual acceso a estas herramientas, lo cual tiene el potencial de reproducir o acentuar las desigualdades socioculturales y económicas existentes (Selwyn, 2016). Otra cuestión que requiere atención es la interpretación de las situaciones liminales.

Aunque parece haber un consenso sobre la necesidad de considerar la diversidad, particularmente en el contexto de la educación (Lantheaume, 2011), la pregunta de qué se entiende exactamente por diversidad sigue sin respuesta. ¿Debería centrarse en factores educativos, psicológicos o neurobiológicos? Es necesario un análisis profundo de las adaptaciones educativas basadas en la neuroimagen para dar cuenta de la neurodiversidad, según afirma la comunidad autista (neuroeducación, neuropedagogía, Trocmé-Fabre, 1987). El número de personas que se identifican como neurodivergentes está creciendo rápidamente. El término “neurodivergente” se utiliza para describir a cualquier persona que no se considera parte de la “norma neurológica”. Si este importante avance no se analiza adecuadamente, podría tener repercusiones muy negativas en los sistemas educativos. Podría dar lugar a la definición de una “norma neurológica” sin llevar a cabo ningún análisis ético, y podría oponerse al auge de la recuperación tecnocrática del fenómeno.

Además, hay una notable expansión en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), como Lalillo (una herramienta de aprendizaje adaptativo) (Kem, 2022), que aportan soluciones a potenciales dificultades, estén o no vinculadas a una discapacidad o trastorno. Este enfoque de autoevaluación y aprendizaje

basado en competencias no es incompatible con un enfoque inclusivo de la diversidad. La respuesta propuesta es una pedagogía y una educación diferenciadas que tengan plenamente en cuenta la diversidad de perfiles, ofreciendo itinerarios altamente individualizados. El DUA, que se basa en la neurociencia, permite tener en cuenta las diferencias de aprendizaje individuales. Tras un examen inicial, parecería que su aplicabilidad universal se alinea perfectamente con los principios de la educación para la ciudadanía democrática. Sin embargo, este no es el caso. El sentido neuropedagógico de universalidad, tal como lo indica la frase “para todos”, no corresponde necesariamente al sentido cívico de “para todos”. Sería erróneo suponer que la presunta universalidad es el resultado de un esfuerzo concertado para tener en cuenta las singularidades individuales, así como un análisis de estilos de aprendizaje específicos.

En la práctica, esta visión no logra desarrollar una reflexión global sobre los objetivos y valores educativos que involucran la subjetividad, incluyendo el pensamiento crítico, la reflexión, la libertad de expresión y la argumentación. Este enfoque está inherentemente limitado en su capacidad de dar cuenta de las situaciones de manera matizada. Al reducir las situaciones a un conjunto de casos típicos predefinidos, este enfoque no puede considerar adecuadamente los matices contextuales específicos que pueden influir en el resultado.

Se ha identificado una correlación entre la diferenciación educativa basada en la neurodiversidad (neuropedagogía desarrollada a partir de la neuroimagen) y la aplicación de la inteligencia artificial en el ámbito de la educación. Como explica el director de IA de Pearson, ya se encuentra en marcha el desarrollo de un tutor virtual personal de pago y una plataforma digital única que incluye libros electrónicos, cursos en línea y materiales didácticos de alquiler, una especie de “Netflix de la educación” (Marinova *et al.*, 2017). La consideración de la diversidad en relación con las propiedades neurobiológicas excluye la consideración de su otro significado, es decir, la interpretación de historias y culturas subjetivas. Estos significados son mutuamente excluyentes y, por lo tanto, inconmensurables. En ocasiones, las políticas educativas se alinean con los objetivos neoliberales y neurodigitales. En otros casos, estas políticas se orientan hacia el avance de la libertad de expresión y el establecimiento de una ciudadanía democrática y abierta.

Esta dualidad da lugar a una considerable confusión entre educadores, responsables políticos y estudiantes por igual. Por un lado, la búsqueda de la eficiencia tecnológica y la diferenciación basada en la neurodiversidad parece ofrecer la perspectiva de una experiencia educativa personalizada y altamente tecnificada. Por el contrario, los principios tradicionales de la educación humanística, que priorizan las experiencias subjetivas y las historias culturales, parecen quedar al margen. Esta discrepancia en los marcos teóricos puede dar lugar a metodologías educativas dispares y a una ambigüedad respecto de los objetivos genuinos de la educación inclusiva. Tales circunstancias suscitan dudas sobre la veracidad y eficacia de iniciativas aparentemente diseñadas para cultivar un entorno educativo equitativo.

5.4. *Más allá del universalismo: los profesionales como intérpretes de malentendidos sobre la diversidad*

El concepto de universalidad, en lo que respecta a la ciudadanía, no implica homogeneización, lo cual potencialmente podría dar lugar al totalitarismo. Se trata, más bien, de reconocer la diversidad inherente de los individuos y las comunidades, mientras se sostiene una comprensión inclusiva y democrática de la ciudadanía. La lógica detrás de la personalización de los itinerarios educativos no radica en seguir un modelo educativo vago y universalizado basado en la doctrina pseudocientífica de la neurodiversidad biológica. ¿Qué sería un “neurociudadano asubjetivo”? La educación inclusiva se basa en una ética del acto subjetivo de hablar, que sirve para inaugurar la expresión democrática y la participación social para todos.

Podríamos sentirnos inclinados a volver a las prácticas de generaciones anteriores y permitir que los modelos educativos tradicionales persistan en el entorno contemporáneo. No obstante, este enfoque reduccionista da lugar a la violencia institucional que han experimentado numerosos individuos dentro de los sistemas educativos globales (Harber, 2002). Esto representa un fracaso a la hora de considerar los cambios en el conocimiento (horizontal) y las culturas (movilidad y mezcla; Appadurai, 1996). Por el contrario, cuando todos los individuos perciben que son tratados equitativamente, que se valora su singularidad y que tienen voz en el proceso de toma de decisiones, experimentarán un sentimiento de pertenencia. Esto no es exclusivo del estudiantado; también se aplica a los educadores y otras partes interesadas en el ámbito de la educación.

La educación inclusiva, por tanto, atraviesa tres discursos difíciles de articular y que delinean los contornos de un malestar profundo. El profesor tradicional (o también el profesor especializado) es visto como una figura que ejerce un poder discriminatorio y segregador, mientras que el concepto de ciencia biotecnológica universal se considera desubjetivizado, asignificante, acultural y ahistórico (esto es visto como un retorno al higienismo en la educación, Hughes, 2020). Cliffe y Solvason (2022) postulan que los factores antes mencionados dificultan situar o anclar el deseo de aprender y el acto de hablar. Además, argumentan que el papel del profesor ha evolucionado para abarcar tres funciones clave: la de sujeto, la de intérprete de la diversidad y la de constructor de una ciudadanía global compartida a través del acto de hablar.

Es por ello esencial abordar el desarrollo confuso y paradójico de las políticas públicas en materia de educación anclando firmemente el proceso inclusivo en un humanismo democrático que no solo sea libre de intolerancia sino también crítico del discurso homogeneizador generado por los excesos de la carrera desenfadada por la productividad y el reino del disfrute desenfadado. En términos prácticos, las políticas de educación inclusiva deben respetar una serie de principios rectores esenciales. Entre ellos se incluye un enfoque equitativo hacia las personas, basado en sus especificidades distintivas y no en estereotipos vinculados a clasificaciones; una valoración de la naturaleza única de cada situación, vinculada a su infinita

diversidad (las diferencias siguen siendo hoy un factor de exclusión); la aceptación de errores, de diferentes puntos de vista y de la crítica constructiva; un enfoque en el individuo; la preocupación por objetivos comunes más que por intereses personales exclusivos; la aceptación de la toma de riesgos personales, y el compartir responsabilidades con confianza y cuidado. A pesar de la familiaridad de estos principios, con frecuencia siguen siendo un mero consenso retórico en lugar de la base tangible de una conducta profesional inclusiva y duradera.

6. CONCLUSIÓN

La educación inclusiva es un concepto complejo y multifacético que va más allá de un mero gesto de bienvenida a los alumnos en el sistema educativo. Abarca una variedad de enfoques y estrategias que tienen como objetivo crear un entorno de aprendizaje inclusivo y accesible para todos los alumnos. Representa una visión transformadora que requiere una reevaluación de las prácticas profesionales, las relaciones interpersonales y las políticas educativas. La integración de la justicia social y la ética del cuidado en el marco de la educación inclusiva facilita el establecimiento de un entorno educativo propicio para el desarrollo óptimo de todos los estudiantes, independientemente de sus discapacidades o antecedentes.

La era contemporánea se caracteriza por una serie de desafíos, incluidos el creciente predominio de las nuevas tecnologías y el advenimiento de la inteligencia artificial. Estos avances ponen de relieve la necesidad de un compromiso colectivo para garantizar la provisión de igualdad de oportunidades. Es de suma importancia que educadores, responsables de la toma de decisiones y la comunidad educativa en general trabajen juntos para establecer entornos de aprendizaje que abracen activamente la diversidad como una fuente de riqueza y fortaleza. Como señala Jellab (2021), abordar las necesidades de los estudiantes con diversos requerimientos educativos no se trata simplemente de ofrecer recursos adicionales; más bien, requiere una reconfiguración y una reestructuración fundamental de las prácticas institucionales para fomentar una verdadera inclusión.

Como afirma la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un proceso de transformación que implica la adaptación de las escuelas y otras instituciones de aprendizaje para dar cabida a las necesidades de todos los niños (p. 14). Esta declaración sirve para enfatizar el compromiso global con la inclusión y proporciona una ilustración concreta de los principios discutidos anteriormente. Cuando se implementa de manera auténtica, la educación inclusiva tiene el potencial de fomentar el desarrollo de ciudadanos democráticos, autónomos y responsables que son activos y comprometidos porque poseen confianza en sí mismos y en los demás. Asimismo, puede contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa y respetuosa.

Para alcanzar estos objetivos ambiciosos, es esencial continuar cuestionando las prácticas educativas, participar en un diálogo constructivo y promover modelos de liderazgo inclusivos que fomenten la igualdad y la solidaridad. Este esfuerzo continuo

por innovar y adaptarse garantizará que la educación inclusiva siga siendo un enfoque dinámico y eficaz para abordar las diversas necesidades de todos los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization* (Vol. 1). University of Minnesota Press.
- Aydarova, E. (2021). Building a one-dimensional teacher: Technocratic transformations in teacher education policy discourses. *Educational Studies*, 57(6), 670-689. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1969934>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Biesta, G. (2024). Teaching and teacher education in the age of evidence: The case for artistry: An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-18. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.778>
- Biesta, G. J. (2010a). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60, 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. J. (2010b). Why 'what works' still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491-503. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (2006). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11. <https://doi.org/10.7202/1054155AR>
- Cliffe, J., & Solvason, C. (2022). The Messiness of Ethics in Education. *Journal of Academic Ethics*, 20, 101-117. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09402-8>
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive Entre idéalisme et réalité*. <https://doi.org/10.3917/eres.corbio.2020.01>
- De Gaulejac, V., & Hanique, I. (2015). *La dynamique de l'évaluation à l'école : enjeux, pratiques, perspectives*. PUF.
- Ebersold, S. (2015). *L'inclusion scolaire des élèves handicapés : une question de justice sociale*. L'Harmattan.
- Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A philosophical exchange*. Verso.
- Fulford, A. (2016). The reconstruction of personal experience in education. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 264-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12188>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: A brief history of information networks from the Stone Age to AI*. Signal.

- Harber, C. (2002). Schooling as Violence: An exploratory overview. *Educational Review*, 54(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/00131910120110839>
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Hughes, C. (2020). Addressing violence in education: From policy to practice. *Prospects*, 48, 23–38. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09445-1>
- Jellab, A. (2021). Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la "marge" pourrait faire à la "norme" : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? *La Nouvelle Revue de l'Éducation et de la Société Inclusives*, 221-239. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0221>.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kem, D. (2022). Personalised and adaptive learning: Emerging learning platforms in the era of digital and smart learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385-391. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-02>
- Kliwer, C., & Drake, S. (1998). Disability, eugenics and the current ideology of segregation: A modern moral tale. *Disability & Society*, 13(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/09687599826939>
- Knight Abowitz, K. (2000). Democratic communities and the moral imagination in a postmodern era. *Studies in Philosophy and Education*, 19(3), 275-295. <https://doi.org/10.1023/A:1005222813352>
- Kohout-Diaz, M. (2018). *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26(2011), 117-132. <https://doi.org/10.4000/dse.1120>
- Le Bec, M. (2024). Une tentative de mise en œuvre d'un dispositif inclusif dans le second degré. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 100(3), 139-152. <https://doi.org/10.3917/nresi.100.0139>.
- Levinas, E. (2003). *Humanism of the Other* (N. Poller, Trans.). University of Illinois Press. (Original work published 1973).
- Marinova, D., de Ruyter, K., Huang, M. H., Meuter, M. L., & Challagalla, G. (2017). Getting smart: Learning from technology-empowered frontline interactions. *Journal of Service Research*, 20(1), 29-42. <https://doi.org/10.1177/10946705166679>
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivages.
- Noonan, M. J., & Reese, R. M. (1984). Educability: Public Policy and the Role of Research. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 9, 15-8. <https://doi.org/10.1177/154079698400900102>
- Norwich, B., & Mittler, P. (2000). Including pupils with special educational needs in mainstream schools: Classroom teachers' views. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/088562500361477>

- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: The case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682. <https://doi.org/10.1080/13603110903334370>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <https://doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Säfström, C. A. (2011). The politics of education as an art of interruption. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199-214. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9210-x>
- Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 41(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.10>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.
- Smagorinsky, P. (2012). "Every individual has his own insanity": Applying Vygotsky's work on defectology to the question of mental health as an issue of inclusion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.01.001>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*. Editions Eyrolles.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. In World Education Forum 2015, Incheon, Republic of Korea. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wolff, E. (2011). Political responsibility for a globalised world: after Levinas' humanism. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416945>
- Wood, P. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/41003>