

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INCLUSIÓN SOCIAL: UN COMPROMISO COMUNITARIO

Inclusive Education and Social Inclusion: A Comunitary Engagement

Francisca MORENO-TALLÓN y Joan Jordi MUNTANER GUASP

Universitat de les Illes Balears. España.

francisca.moreno@uib.es; joanjordi.muntaner@uib.es

<https://orcid.org/0000-0003-2923-4911>; <https://orcid.org/0000-0002-2485-3257>

Fecha de recepción: 23/12/2024

Fecha de aceptación: 11/02/2025

Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Moreno-Tallón, F. y Muntaner Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario [Inclusive Education and Social Inclusion: A Comunitary Engagement]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>

RESUMEN

Este artículo analiza la estrecha relación entre la educación inclusiva y la inclusión social, destacando su papel clave en la construcción de sociedades más justas y equitativas. La educación inclusiva no solo facilita el acceso a la enseñanza, sino que también promueve la participación de todas las personas en la comunidad, eliminando barreras que limitan el desarrollo personal y colectivo. El objetivo principal es demostrar la interdependencia entre ambos conceptos y cómo la educación inclusiva puede ser una herramienta fundamental para fomentar la equidad, la justicia social y la participación ciudadana. Para ello, se emplea una metodología teórica en educación basada en el análisis documental y la revisión crítica de literatura especializada. Se examina la evolución de los enfoques educativos, desde modelos de integración hasta propuestas centradas en la inclusión plena, evaluando su impacto en la formación de ciudadanos comprometidos

y en la reducción de desigualdades estructurales. Los resultados evidencian que la educación inclusiva contribuye significativamente a la inclusión social, la equidad y el sentido de pertenencia a la comunidad. Sin embargo, persisten desafíos que dificultan su implementación efectiva, como barreras estructurales, culturales y actitudinales, las cuales pueden perpetuar la exclusión de ciertos grupos. Se enfatiza la necesidad de transformar estos obstáculos en oportunidades mediante políticas educativas que fomenten entornos accesibles, participativos y comunitarios, garantizando la igualdad en el acceso a la educación de calidad y la participación en la vida social. Se concluye que la educación inclusiva es clave para construir una sociedad equitativa, asegurando que todas las personas puedan participar, alcanzar su máximo potencial y contribuir al bienestar colectivo, favoreciendo la creación de comunidades más justas y equitativas.

Palabras clave: comunidad; educación inclusiva; igualdad de oportunidades; inclusión social; justicia social.

ABSTRACT

This article explores the close relationship between inclusive education and social inclusion, highlighting its key role in building fairer and more equitable societies. Inclusive education not only facilitates access to education but also promotes the participation of all people in the community, removing barriers that limit personal and collective development. The main objective is to demonstrate the interdependence between the two concepts and how inclusive education can be a fundamental tool for promoting equity, social justice and citizen participation. To this end, a theoretical methodology in education based on documentary analysis and critical review of specialized literature is employed. It examines the evolution of educational approaches, from integration models to proposals focused on full inclusion, assessing their impact on the formation of committed citizens and the reduction of structural inequalities. The results show that inclusive education contributes significantly to social inclusion, equity and a sense of belonging to the community. However, there are still challenges that hinder its effective implementation, such as structural, cultural and attitudinal barriers, which can perpetuate the exclusion of certain groups. It emphasises the need to transform these barriers into opportunities through education policies that foster accessible, participatory and community-based environments, ensuring equal access to quality education and participation in social life. It concludes that inclusive education is key to building an equitable society, ensuring that all people can participate, reach their full potential and contribute to collective well-being, fostering the creation of fairer and more equitable communities.

Keywords: community; inclusive education; equal opportunities; social inclusion; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La interrelación entre la inclusión educativa y social constituye un elemento principal en la comprensión de los procesos socioeducativos con equidad para

todo el alumnado, independientemente del contexto en el que se ubiquen. Posibilitar una educación inclusiva no solo propicia la participación plena de todos los individuos en el ámbito educativo, sino que también impulsa su participación en la esfera social, promoviendo estrategias proactivas en la escuela que producen el cambio de la exclusión a la inclusión (Juvonen *et al.*, 2019).

Esta interacción recíproca entre la inclusión educativa y social resulta fundamental para establecer entornos justos y equitativos, que promuevan el desarrollo integral de cada estudiante y aseguren su participación activa en la sociedad (Booth y Ainscow, 2015). La educación inclusiva se configura como un paradigma que valora la diversidad en las aulas, programando e implementando propuestas educativas que fomentan la equidad (UNESCO, 2020).

De la misma manera, promueve procesos pedagógicos que incluyen diferentes formas de aprender, de ser y estar (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019). Esta dirección, garantiza que todo el alumnado, sin importar sus características y necesidades individuales, tenga igualdad de oportunidades (Chiroleu, 2018) para acceder a una educación de calidad que aún no tenemos (Porter *et al.*, 2021).

Asimismo, la educación inclusiva se caracteriza por el reconocimiento y la valoración de las diferencias, considerando esta diversidad como un aspecto inherente a la condición humana. Además, como un elemento enriquecedor y de mejora de la calidad de la enseñanza, así como de la formación y educación del alumnado (González-Alba *et al.*, 2020).

Igualmente, se destaca la importancia de promover la justicia social (Jiménez *et al.*, 2017), garantizando la participación de estudiantes en un proceso de aprendizaje conjunto en el aula ordinaria, sin importar sus circunstancias personales, sociales o culturales a partir de la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación (Ainscow, 2012).

Este objetivo requiere la instauración de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015), así como implementar estrategias de intervención y medidas de apoyo extensas y generalizadas (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2022), diseñadas con el propósito de identificar y atender las necesidades y características personales de todo el alumnado.

Es relevante señalar que la conceptualización de la educación inclusiva no es unitaria, aunque sí comparten elementos comunes, tal como lo expresa Muntaner *et al.* (2022):

1. Reconocen la diversidad como inherente a la condición humana, y, en consecuencia, las diferencias existentes no deberían representar un obstáculo en el contexto educativo.
2. Abogan por el respeto a la diversidad, lo que implica prescindir de clasificaciones dentro del grupo de estudiantes.
3. Promueven la identificación y eliminación de las barreras contextuales que dificultan la participación, teniendo en cuenta también los facilitadores presentes.

Para promover eficazmente la educación inclusiva, es imprescindible identificar y suprimir las barreras que interfieren con la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado en las aulas ordinarias (Muntaner, 2013). Este proceso implica derribar los muros que obstaculizan la creación de escenarios inclusivos en el ámbito escolar (Hurtado *et al.*, 2023).

Esta perspectiva holística de la educación inclusiva considera todas las barreras que pueden obstaculizar el aprendizaje, no limitándose únicamente a aquellas que afectan a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad (Shaeffer, 2019), sino también aquellas que inciden en el conjunto del alumnado. En este sentido, Guajardo-Ramos (2018), propone considerar dimensiones adicionales, como el género, la interculturalidad y el nivel socioeconómico, ampliando así el alcance de los valores y principios inclusivos.

En respuesta a este desafío, la educación inclusiva se enfrenta a la tarea de promover sociedades inclusivas que fomenten la participación de todos los individuos (Hurtado *et al.*, 2023). Para garantizar este derecho, es necesario desarrollar políticas educativas que establezcan un sistema verdaderamente inclusivo (Peña y Cárdenas, 2020).

Es importante destacar que lograr la educación inclusiva no depende únicamente del trabajo educativo, sino que requiere un compromiso comunitario ya que la reducción de las desigualdades no puede limitarse al ámbito escolar, sino que debe extenderse al ámbito social, incluyendo la familia y la comunidad local (Bolívar, 2019).

Durante el desarrollo de este proceso, la inclusión social desempeña un papel destacado al dirigir sus iniciativas hacia la eliminación de obstáculos tales como la falta de accesibilidad y los mecanismos de exclusión. Asimismo, proporciona recursos facilitadores como entornos universales y servicios de apoyo (Taff y Clifton, 2022), con el fin de promover la participación de todas las personas en los diferentes ámbitos de la sociedad.

La interconexión entre ambos conceptos se manifiesta en la promoción de entornos sociales más equitativos y justos para todas y todos. Por lo tanto, se postula que los agentes de la sociedad deben comprometerse con la realización de una educación inclusiva, considerándola como una tarea comunitaria (Bolívar, 2019).

La escuela, como sistema, refleja los valores y dinámicas característicos de la sociedad de siglo XXI, con el objetivo primordial de facilitar la inclusión de todo el alumnado en su comunidad local y cubrir sus necesidades (Rapanta *et al.*, 2021), considerando la naturaleza intrínsecamente social del ser humano. Del mismo modo, la inclusión social se concibe como el proceso de empoderamiento a individuos y grupos para que no queden excluidos de la sociedad, especialmente aquellos pertenecientes a sectores más vulnerables y marginados (Graziella y Rivera, 2018). Precisamente, la inclusión social implica convivir con la diversidad sin permitir la discriminación, garantizando a todas las personas los mismos derechos en el seno de la sociedad (Rojas, 2018).

Es imperativo desde la perspectiva de la justicia social y el desarrollo dinámico de la sociedad evolucionar de la segregación hacia la inclusión en entornos

ordinarios, posibilitando la participación de todas y todos. Este proceso apela a tres dimensiones resaltadas por Inostroza-Baraona (2021):

1. La redistribución de los recursos de manera equitativa.
2. El reconocimiento de las características de todas las personas respetando sus diferencias.
3. La representación y la participación del todo el alumnado en los ámbitos representativos y significativos de sus vidas

En función de lo planteado, cabe subrayar que para abordar las políticas, prácticas y culturas que perpetúan los procesos de exclusión dentro del ámbito escolar, cuyas repercusiones se manifiestan posteriormente en la sociedad, se requiere una transformación de los contextos educativos, así como la eliminación de los factores exógenos y endógenos que propician la exclusión en los procesos educativos (Ordóñez y Granja, 2023).

Para lograrlo de manera efectiva, es crucial aproximar de manera rigurosa y reflexiva las diversas dimensiones de la interacción entre la educación inclusiva y la justicia social, teniendo en cuenta la relación entre el alumnado y el contexto (Amaro y Martínez, 2020). Esto conlleva a examinar tanto los fundamentos teóricos como las implicaciones prácticas educativas que posibiliten la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

Así pues, este estudio plantea los fundamentos teóricos relacionados con la inclusión educativa y su interacción con la inclusión social, destacando su interdependencia en la construcción de una sociedad más equitativa. El objetivo principal es establecer una base teórica sólida que demuestre la estrecha relación entre la educación inclusiva y la inclusión social, concebidas como elementos fundamentales para la transformación de una sociedad desde una perspectiva comunitaria mediante acciones sociales y educativas (García-García y Cotrina-García, 2023). En particular, se pretende evidenciar las implicaciones de la inclusión educativa en la equidad y la participación comunitaria, analizando su influencia en la inclusión social tanto a corto plazo, durante el proceso de escolarización, como a largo plazo, tras la finalización de la educación obligatoria. Asimismo, se examinan los enfoques teóricos y normativos propuestos por organismos internacionales, que fundamentan y promueven la inclusión educativa y social.

Para conseguir los objetivos se plantea una metodología propia de la investigación teórica en educación. Como señala Romero (2024):

Aunque este tipo de investigaciones no requieren, desde el punto de vista académico o formal, precisar la metodología seguida, en líneas generales se apoyan en el análisis y la síntesis a partir de fuentes documentales precisas, un corpus argumental consistente, y adoptan como criterios de validez la relevancia, la precisión conceptual, la estructura argumental, la originalidad y el rigor del estudio llevado a cabo (p. 5).

Este enfoque de investigación, a diferencia del método empírico, se orienta hacia la validación de teorías, la clarificación de conceptos y la derivación de consecuencias teóricas más amplias (Sánchez *et al.*, 2018). Puede definirse como un proceso sistemático dedicado a la construcción, reconstrucción, exploración y análisis crítico de los conceptos y teorías que sustentan diversas áreas del conocimiento (Barahona, 2013).

Se argumenta que el enfoque de la educación inclusiva va más allá de la atención exclusiva a las personas con discapacidad, abarcando a todos los individuos (Mitchell y Sutherland, 2020), permitiendo el desarrollo máximo de sus potencialidades y capacidades en la etapa escolar y en la vida independiente de adultos.

Por ende, que la educación inclusiva y la inclusión social son componentes esenciales que contribuyen significativamente a la eliminación de las desigualdades en las comunidades y a la no segregación en las aulas. Así como a la promoción de la equidad, concretamente en entornos educativos diversos donde se valoran las diferencias y se fomenta la convivencia entre diferentes estudiantes (Arnaiz-Sánchez y De Haro, 2020).

2. DESARROLLO

En este análisis, se profundiza en los elementos que orientan la educación inclusiva (UNESCO, 2017), destacando cómo la colaboración entre los diversos actores sociales resulta esencial para superar las barreras que limitan la plena inclusión. Además, se enfatiza la relevancia de construir una sociedad inclusiva mediante la promoción de valores que fomenten la igualdad, el respeto y la justicia social. Este enfoque reconoce que la responsabilidad de avanzar hacia la inclusión no recae exclusivamente en las instituciones educativas, sino que involucra a la comunidad en su conjunto.

La educación inclusiva pierde su propósito si no se orienta hacia la construcción de una sociedad inclusiva. En este sentido, se define como un proceso que facilita la superación de las barreras que limitan la presencia, participación y logros de todo el alumnado, reconociendo que cada estudiante es único y valioso independientemente de sus características y necesidades (UNESCO, 2017). Para ello, es indispensable fomentar culturas inclusivas, establecer políticas educativas inclusivas y desarrollar prácticas pedagógicas que integren estos valores en la dinámica escolar y comunitaria (Booth y Ainscow, 2015). Este proceso genera un ciclo de retroalimentación, en el que las transformaciones en el ámbito educativo contribuyen a las mejoras y al cambio social, y viceversa. Por ello, la inclusión se concibe como un esfuerzo integral y continuo de todos y todas, donde los valores y las prácticas inclusivas impregnen todos los niveles de la sociedad.

2.1. *La educación inclusiva: una tarea comunitaria en la promoción de valores inclusivos*

El proceso inicial de la tarea comunitaria en la promoción de una educación inclusiva, fundamentada en valores inclusivos, se basa en los principios establecidos

por la UNESCO (2017), que postulan que la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad es, a menudo, una empresa colectiva donde quienes participan deben realizar un esfuerzo conjunto para cumplir con sus responsabilidades. En coherencia con esta premisa, la construcción y el desarrollo de una educación inclusiva requiere la confluencia de tres elementos fundamentales UNESCO (2017):

En primer lugar, implica la participación de todo el alumnado en espacios comunes (Calderón y Echeita, 2022) y los acuerdos de todos los agentes educativos involucrados, ya que la determinación de avanzar hacia una escuela inclusiva no debe residir meramente, ni principalmente, en quienes tienen necesidades educativas especiales o en sus familiares, sino que debe ser exigida por toda la comunidad educativa, construida sobre la participación consensuada de todos los actores (Sosa y Villafuerte, 2022).

En segundo lugar, demanda el compromiso de compartir la lucha contra las barreras culturales, sociales y educativas (Crisol, 2019) no solo desde el ámbito escolar, sino también desde el ámbito social, como la familia, el vecindario y el municipio, con el fin de reducir las desigualdades.

En tercer lugar, requiere la promoción y el fomento de valores en la comunidad que permiten alcanzar la creación de una sociedad más inclusiva para todas las personas, donde cada individuo tenga una presencia plena, se sienta respetado y perciba que su contribución es valorada y promovida (Olsson y Nilholm, 2022).

La educación inclusiva debe ser una parte básica del camino hacia una sociedad inclusiva. La escuela inclusiva precisa liderar el cambio desde su ámbito de actuación para avanzar en la construcción de comunidades inclusivas, mediante una reflexión profunda acerca de los valores humanos que fundamentan su proyecto educativo y las repuestas pedagógicas que implementa para atender a todo el alumnado (Echeita, 2022).

La unión entre la educación inclusiva y la inclusión social es muy importante para garantizar la calidad de la educación brindada, así como para la conformación de estructuras de transición y políticas sociales efectivas. Esta relación impulsa un cambio en la distribución de recursos y procesos, permitiendo la plena participación de todos los individuos en la sociedad (Sandoval, 2017).

Para abordar una sociedad verdaderamente inclusiva, resulta indispensable considerar los diversos y dispares valores sociales asociados a la inclusión (Booth y Ainscow, 2015). En este contexto, los valores constituyen el fundamento de todas las acciones, prácticas educativas y políticas. Adoptar una postura adecuada en el ámbito educativo requiere comprender que los valores emergen de nuestras propias acciones; por eso, la inclusión nos interpela directamente, exigiéndonos hacer explícitos los principios éticos subyacentes a la inclusión (Booth, 2006). Los valores de equidad, cohesión social y respeto constituyen los pilares sobre los que debe fundamentarse cualquier esfuerzo hacia la construcción de una sociedad inclusiva y el diseño de una educación inclusiva que responda a las necesidades y potencialidades de todos sus miembros:

La equidad, entendida como un principio que trasciende más allá de la igualdad, se basa en el reconocimiento y respeto a las diferencias individuales. Este concepto

busca garantizar la igualdad de oportunidades y acceso para todo el alumnado, sin importar sus particularidades (Maringe y Chiramba, 2022). La equidad, por lo tanto, se preocupa por una educación justa, de manera que la formación de todos los y las estudiantes son igual de importante (UNESCO, 2017).

Puesto que tratar a todas y todos por igual o querer para todas las personas lo mismo provoca que las más vulnerables quedaran abandonadas, segregadas o marginadas. La equidad añade la consideración de la situación específica de cada individuo y sus necesidades para garantizar una igualdad de condiciones, que debe apoyarse con mayores recursos a los más vulnerables (Silva, 2020).

La cohesión social, que se fundamenta en la aceptación y el reconocimiento de las diferencias entre los miembros de un grupo. Este valor se sustenta en el consenso y en la pertenencia a un proyecto común, cimentado en el establecimiento de relaciones sólidas y en una interacción efectiva dentro del colectivo social. La cohesión social es esencial para fortalecer los lazos comunitarios y construir una sociedad inclusiva, en la que las diferencias sean reconocidas y valoradas como conocimiento del otro, promoviendo así la convivencia entre sus miembros.

Finalmente, el respeto se presenta como un valor esencial para la convivencia en una sociedad inclusiva. Este principio exige la aceptación de las personas tal como son, sin intentar transformarlas, y alude a la capacidad de valorar y honrar las características individuales de los demás. Respetar a otros significa comprender y aceptar las diferencias individuales, mientras se reconoce que, como integrantes de una misma sociedad, todas las personas son iguales en derechos y actuaciones.

2.2. *Desarrollar sistemas educativos inclusivos*

El concepto de educación inclusiva no es equivalente a la simple escolarización en un centro ordinario a la población en edad escolar. La verdadera inclusión implica la participación de todo el alumnado en todas las áreas y contextos educativos para que realmente se considere Educación Inclusiva (De la Cruz, 2020). En ningún caso son los sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de alumnado, sino que todas y todos los estudiantes tienen derecho a la educación inclusiva (Naciones Unidas, 2006). La educación inclusiva abarca a todo el alumnado sin excepciones, garantizando un acceso equitativo y una participación significativa de cada individuo en el proceso educativo (Calderón y Habegger-Lardoeyt, 2017; UNESCO, 2017).

La educación inclusiva se sitúa en el contexto de una corriente de pensamiento que considera la educación como un derecho fundamental de la humanidad, una elección social que defiende el acceso a una educación de excelencia para todas y todos (Ainscow y Messiou, 2018). Existe un consenso sobre los beneficios de una educación inclusiva, tanto en el ámbito de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2006; Calderón y Calderón, 2016; UNESCO, 2020) como en la promoción de la inclusión social. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad establece los dos componentes fundamentales del derecho a la educación

inclusiva: por un lado, el derecho de todas las personas a formarse en entornos escolares ordinarios y, por otro, el derecho a contar con los apoyos y ajustes razonables necesarios dentro de esas mismas escuelas (Naciones Unidas, 2006).

Un planteamiento apropiado de la educación inclusiva conduce al establecimiento progresivo de redes educativas y sociales en las que convergen los distintos miembros de la comunidad. Este enfoque comunitario no solo tiene como objetivo abordar las desigualdades en los resultados educativos, sino también afrontar las desigualdades e inequidades de la sociedad (Parrilla, 2013).

Ainscow *et al.* (2013) sostienen que el desarrollo de sistemas educativos inclusivos requiere una estrategia integral que abarque tres áreas interrelacionadas, cada una de las cuales aborda distintos ámbitos fundamentales. Estas áreas son:

Por un lado, los factores internos de la escuela que implican el desarrollo de prácticas inclusivas encaminadas a promover la justicia social mediante la enseñanza y la organización del aprendizaje. Estas prácticas se relacionan con las formas y las relaciones sociales dentro del entorno escolar, incluyendo las interacciones con las familias y las comunidades locales. Para fortalecer este ámbito interno, resulta particularmente relevante, entre otros, la validez del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2015), herramienta que guía el desarrollo y la implementación de tres dimensiones fundamentales: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el diseño de prácticas inclusivas.

Los factores entre las escuelas destacan la importancia de establecer redes de colaboración y de apoyo entre instituciones educativas. Estas redes permiten compartir conocimientos y experiencias entre el profesorado que opera bajo condiciones similares, representando uno de los medios más efectivos para impulsar la mejora en los centros educativos; reconociendo la interdependencia de los problemas y las soluciones a realizar (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2018). Según los autores, el liderazgo de los equipos directivos de las escuelas es clave para promover este intercambio, aunque también pueden ser necesarias otras medidas para consolidar estas redes.

Además, los factores que van más allá de la escuela abarcan el contexto político más amplio en el que las escuelas operan, así como los procesos familiares y los recursos que conforman el modo en que el alumnado aprende y se desarrolla. Este ámbito incluye los intereses, el nivel de comprensión y reflexión pedagógica de los profesionales de la educación (Vera-Rivera *et al.*, 2024), así como factores relacionados con la demografía, la economía, la cultura y la historia de las comunidades atendidas por las escuelas. De igual forma, es importante considerar los procesos sociales y económicos subyacentes, tanto a nivel nacional como global, ya que estos condicionan las circunstancias locales en las que operan los centros educativos.

Incrementar el capital social en beneficio de la educación conjunta de la ciudadanía supone vincularla estrechamente con la acción familiar, pero también extender sus campos de actuación al municipio o ciudad en general. Esta ampliación de horizontes es necesaria para hacer frente a los nuevos desafíos sociales emergentes. El establecimiento de redes entre escuelas con la participación de

las familias (Simón y Fernández, 2019) y otros actores comunitarios incrementa el capital social, contribuyendo así a configurar espacios mancomunados de educación inclusiva y compartida.

2.3. *De la educación inclusiva a la inclusión social: un propósito fundamental*

La educación es el puente imprescindible para que la participación laboral, social y el ejercicio pleno de ciudadanía sean una realidad (Humbly *et al.*, 2022) con especial mención las personas con discapacidad. De acuerdo con la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2018) la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social se fundamenta en tres ideas clave que le otorgan significado. En primer lugar, impacto positivo que la educación inclusiva ejerce en la promoción de la inclusión social, consolidándose como un elemento central para alcanzar una sociedad más equitativa e integradora.

La segunda, la asistencia a centros segregados limita considerablemente las oportunidades de inclusión social, tanto a corto plazo, durante el período escolar, como a largo plazo, una vez finalizada la etapa educativa. Según Aramendi *et al.* (2022), la asistencia a aulas o centros especiales está directamente asociada a bajas cualificaciones académicas y profesionales, una menor posibilidad de llevar una vida independiente y un establecimiento insuficiente de redes e interacciones sociales satisfactorias después de la graduación.

Y la tercera, cualquier modelo de educación inclusiva no garantiza estos impactos positivos en el alumnado. Para ello, se requiere un modelo verdaderamente inclusivo en el que la presencia, pertenencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado sean realidades constantes y tangibles en cada experiencia, actividad y situación de aprendizaje. Tal como señala Naciones Unidas (2015), esta concepción de la educación inclusiva debe materializarse en contextos educativos que promuevan el cumplimiento efectivo de los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) subraya la necesidad de garantizar los recursos personales, materiales y formales indispensables para que la educación inclusiva sea viable en todas las etapas educativas y en cualquier tipo de centro escolar.

Los informes del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2020) y del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024) reconocen que las personas con discapacidad que han recibido una educación inclusiva cuentan con más posibilidades de tener una vida autónoma respecto a aquellas que han sido escolarizadas en centros segregados. Así, el concepto de discapacidad se referencia en el modelo social y abandona el modelo médico-asistencial (Vila-Merino *et al.*, 2024).

La educación inclusiva entendida y aplicada desde los paradigmas de calidad educativa debe considerar factores fundamentales como la igualdad de oportunidades, la equidad y la accesibilidad universal a lo largo de todo el ciclo vital para tener

impacto en la inclusión social (Gallego y Rodríguez, 2015; Kefallinou *et al.*, 2020). De esta manera, dicha educación aumenta las probabilidades de encontrar una salida en el mercado laboral, promueve la autonomía personal, el ejercicio del derecho a tomar decisiones propias y elegir el modo de vida, así como la inclusión social.

Llegados a este punto, cabe plantearse dos cuestiones clave. En primer lugar, ¿se limita la inclusión a la etapa escolar o es necesario plantear seriamente la inclusión social de los colectivos vulnerables, prestando especial atención a las personas con discapacidad? En segundo lugar, ¿qué sucede después de la finalización de la etapa escolar?

Se puede afirmar que existe una relación directa entre educación inclusiva y la inclusión social, tal como afirma Huete (2017). El sistema educativo es mucho más que una herramienta para impartir conocimiento es un agente socializador clave, que distribuye capital cultural, establece modelos de comportamiento, relaciones personales, vínculos, expectativas, sobre la propia vida y la de quienes nos rodean. Es, por tanto, un elemento fundamental para facilitar la inclusión social, productiva, relevante, realizada en sociedad (Ainscow *et al.*, 2003). Además, contribuye al desarrollo de actitudes inclusivas que rompen prejuicios y creencias obsoletas de antaño que deberían ya haber caducado.

La exclusión del sistema educativo ordinario conlleva la exclusión de la sociedad, esta segregación es sufrida tanto por la persona como por su familia conformando un círculo de vulnerabilidad, que dificulta la inclusión social. El foco puesto en la comunidad tiene como objetivo no sólo hacer frente a las desigualdades en los resultados educativos, sino también afrontar las desigualdades e inequidades de la sociedad; de este modo, asegurar los logros académicos no depende sólo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, que acontece a lo largo de la vida.

Esta relación se cristaliza en las ideas planteadas por el informe de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2018) que se refieren tanto a la incorporación y participación en la comunidad, como en la consecución de un empleo digno:

En cuanto al empleo, se destaca que la asistencia a centros de educación inclusiva es uno de los factores que aumentan la probabilidad de que las personas con discapacidad encuentren empleo, ya sea en empleos con apoyo, trabajos independientes o en actividades autónomas. La naturaleza del currículo puede limitar o aumentar las oportunidades de jóvenes con discapacidad para encontrar empleo y fomentar las relaciones entre iguales. Asimismo, se indica que los programas de transición de alta calidad que se ofrecen en la educación ordinaria, así como la estrategia de inclusión social y laboral como la modalidad de empleo con apoyo pueden aumentar la probabilidad de que las personas con discapacidad encuentren empleo (Calvopiña-Roca y Ayala, 2024).

Referente a la vida en comunidad, el objetivo es alcanzar una vida independiente contando con los apoyos necesarios, que se refiere a llevar una vida autónoma, tener amistades y redes sociales, ser independiente económicamente y participar en actividades lúdicas: se constata que las políticas educativas y de bienestar social se encuentran interrelacionadas para asegurar la autonomía y autorregulación de las personas con

discapacidad. La juventud con discapacidad que asiste a centros de educación inclusiva tiene más probabilidades de alcanzar la independencia económica poco después de graduarse en centros de educación secundaria. La asistencia a centros segregados, por su parte, disminuye las posibilidades de formar amistades y redes sociales en la vida adulta. Además, recibir educación en un centro inclusivo es uno de los factores que aumentan las oportunidades de participar en actividades lúdicas, mientras recibir educación en centros segregados puede obstaculizar dicha participación.

Para que la educación inclusiva tenga impacto en la inclusión social, es necesario garantizar, que el alumnado con discapacidad participe en igualdad de condiciones que el alumnado sin discapacidad en todos los aspectos de la escuela, incluyendo el aprendizaje, los juegos, las actividades del centro y el acceso a todos los ámbitos (Ioannidi y Malafantis, 2022). De esta forma, la garantía de calidad debe dejar claro que en los sistemas de educación inclusiva interesa que se alcancen tanto los logros académicos como los sociales, por ello se ofrecen entornos propicios y las formas de apoyo necesarias (Sandoval *et al.*, 2019).

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El papel de la educación inclusiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los sistemas educativos se destaca como un elemento esencial para la promoción de la inclusión social. Esta relación estrecha entre ambos aspectos subraya la interdependencia existente, donde el éxito de uno incide directamente en el otro, y las acciones emprendidas en el ámbito escolar repercuten en la comunidad y en la sociedad.

Para que la educación inclusiva tenga impacto real en la inclusión social es imprescindible que tanto las políticas como las prácticas educativas sean modelos inclusivos de alta calidad. Es por ello necesario eliminar las barreras contextuales que entorpecen la presencia y participación de todo el alumnado en la escuela que conllevan prácticas excluyentes (Forteza *et al.*, 2019). Esto implica la implementación de estrategias que personalicen el proceso de aprendizaje, mediante la aplicación y diseño de situaciones de aprendizaje universales que ofrezcan múltiples formas de compromiso, representación y expresión (CAST, 2024; Espada *et al.*, 2019).

Es un imperativo garantizar que todo el alumnado tenga acceso a los recursos de calidad necesarios en entornos y aulas ordinarias, evitando la segregación y rechazando poner excusas que justifiquen la exclusión hacia aulas y/o centros especiales. La provisión de estos recursos, en un sentido amplio, posibilita la transformación del modelo de apoyo desde una perspectiva comunitaria (Honkasilta, 2017) asegurando que se cubran las necesidades individuales de cada estudiante. Este proceso permite romper las prácticas compensatorias que mediante apoyos se llevan a cabo en entornos diferenciados (Amiama-Espaillet, 2020).

Paralelamente, para el desarrollo de modelos de educación inclusiva en los diferentes sistemas y entornos educativos, se hace indispensable un cambio cultural tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en general. Este cambio cultural debe

orientarse hacia la superación de prejuicios arraigados y falsas creencias sobre las diferencias que perpetúan la discriminación y fomentar una cultura de aceptación y valoración de las características de todas las personas.

En relación con este tema cabe remarcar que la responsabilidad de promover la educación inclusiva recae en toda la comunidad educativa, no solo en los profesionales directamente involucrados con la discapacidad. Todos los agentes del sistema educativo, incluyendo docentes, directivos, familias y estudiantes, deben colaborar activamente para crear entornos inclusivos que propicien el desarrollo integral de cada individuo. Ya que la educación inclusiva es un derecho a la equidad y la igualdad de condiciones educativas (Calderón y Verde, 2018), este derecho debe formar parte de los valores de la sociedad en su conjunto no de unos pocos.

Respecto a los profesionales de la educación es importante señalar que desempeñan un papel decisivo en el proceso educativo. Pueden adoptar un doble rol: actuar como guías y facilitadores o convertirse en barreras para el aprendizaje. Esta dualidad representa uno de los desafíos fundamentales que enfrenta el sistema educativo en la actualidad. ¿Qué creencias y actitudes favorecen o dificultan el avance hacia una sociedad inclusiva? Lo evidente es que dicho enfoque educativo demanda una formación continua, así como el compromiso y la coordinación de todo el personal educativo (Echeita, 2022).

En función de lo planteado, la interrelación entre educación inclusiva y la inclusión social es un tema de gran relevancia, destacando el papel fundamental que desempeña la educación en la promoción de la inclusión en diversos ámbitos de la sociedad. Resulta notorio que la educación inclusiva no se limita únicamente al ámbito escolar, sino que tiene un impacto significativo en la vida social y laboral, por el hecho de contribuir en la eliminación de obstáculos para la plena participación de los colectivos más vulnerables en la sociedad. Entonces, ¿Qué programas educativos se ofrecen para garantizar la educación al empleo y a la vida en comunidad? Ello aportaría luz sobre el avance en inclusión social (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018), por cuanto la apuesta de una comunidad y sus diversos agentes por una educación inclusiva conlleva una incidencia positiva en la promoción de la inclusión social. Esta última, a su vez, se concentra en tres ámbitos fundamentales: la educación, el empleo y la vida comunitaria.

A pesar de desarrollar acciones políticas educativas, la segregación escolar representa un riesgo significativo (Estalayo *et al.*, 2021) ya que reduce las oportunidades de inclusión social. ¿Hasta qué punto las políticas educativas actuales son efectivas para reducir la segregación escolar y promover una educación inclusiva? En consecuencia, esto afecta los tres ámbitos mencionados anteriormente, los cuales son vitales para el desarrollo integral de cada individuo dentro de su comunidad y, por ende, en la sociedad en su conjunto.

Por ello, es imprescindible mantener la atención en esta esfera, considerando la educación inclusiva como un instrumento valioso para avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa. La escuela inclusiva debe desempeñar un rol activo en

la construcción de comunidades colaborativas, fomentando principios de respeto, tolerancia y equidad en todos los niveles de la comunidad. En este sentido, surge la necesidad de reflexionar sobre el papel de la escuela inclusiva en la transformación social. ¿De qué manera puede contribuir a la creación de comunidades inclusivas y a la cohesión del tejido social?

Finalmente, la educación inclusiva debe ser parte fundamental del camino hacia una sociedad inclusiva. La escuela, en su entorno, ha de facilitar el avance en la construcción de comunidades inclusivas para hacer posible la participación plena de todas las personas y, con este fin, debemos persistir en el cumplimiento del derecho a la autonomía y la autodeterminación en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final*. <https://www.european-agency.org/Espa%C3%B1ol/publications>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967/1878>
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242. <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal Of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Amaro, A., & Martínez, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(1), 32-43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Aramendi, P. M., Rekalde-Rodríguez, I., & Cruz, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209-235. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- Arnaiz-Sánchez, P., & De Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva?: análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar*, (pp.33-45). Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7612099>
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro, R., & Azorín, C. M. (2018). Redes de Apoyo y Colaboración para la Mejora de la Educación Inclusiva. *Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, 22(2), 30-49. <http://hdl.handle.net/10481/53076>

- Arnaiz-Sánchez, P., Gallego, L., De Haro-Rodríguez, R., & Alcaraz, S. (2022). ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados? *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.002>
- Barahona, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento. *Revista Rupturas*, 3(1), 2-16. <https://doi.org/10.22458/rr.v3i1.254>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares (2ª ed.). FUHEM/OEI <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Calderón, I., & Calderón, R. (2016). 'I open the coffin and here I am': Disability as oppression and education as liberation in the construction of personal identity. *Disability & Society*, 3(1), 100-115. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2015.1133400>
- Calderón, I., & Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right. *Oxford Research Encyclopedia Of Education*. 1-20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Calderón, I., & Habegger-Lardoeyt, S. (2017). *Education, Disability and Inclusion. A Family Struggle against an Excluding School*. Sense Publishers.
- Calderón, I., & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Calvopiña-Roca, E. L., & Ayala, J. F. (2024). Inclusión Laboral y Social de Personas con Síndrome de Down: un Estudio de Caso. *Revista Científica de la UCSA*, 11(1), 54-64. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.01.054>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la Universidad Argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34, 1-26. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2020). *Observaciones adoptadas por el comité en virtud del artículo 5 del protocolo facultativo, en relación con la comunicación No. 41/2017*. <https://hchr.org.mx/comite/dictamen-aprobado-por-el-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-en-virtud-del-articulo-5-del-protocolo-facultativo-respecto-de-la-comunicacion-num-32-2015/>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024). *Informe de seguimiento a la investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. <https://n9.cl/zx3xoCrisol>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>

- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 54, 1-15. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Espada, R. M., Gallego, M. B., & González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estalayo, P., Miño-Puigercós, R., Malinverni, P., & Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Forteza, D., Fuster, L., & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2015). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 1(1), 39-54. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3
- García-García, M. G., & Cotrina-García, M. (2023). Generations of the Community Perspective in Today's Inclusive Education. *Education Sciences*, 13(10), 1027. <https://doi.org/10.3390/educsci13101027>
- González-Alba, B., Cortés-González, P., & Rivas-Flores, J. I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Graziella, O., & Rivera J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *TLA-MELAU*, 12(44), 51-71. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.587>
- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153. <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272/221>
- Honkasilta, J. (2017). "Diagnosing" the Need or in "Need" of a Diagnosis? Reconceptualizing Educational Need", Working with Families for Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 10, 123-141. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010014>
- Huete, A. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama social*, 26, 93-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371402>
- Humby, R. H., Eirich, R., Gathercole, J., & Gaudet, D. (2022). Work-Integrated Learning: Community and Student Engagement Through Informed Educational Technology Choices. En S. Chakravarti & B. Boukareva (Eds.), *Cases on Global Innovative Practices for Reforming Education* (pp. 157-177). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8310-4.ch00>
- Hurtado, A., Montoya, M. D., Valencia, Á.M., & Calzada, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una Perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>

- Inostroza-Barahona, C. (2021). Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, 6, 200–211. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60716>
- Inostroza-Barahona, C., & Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y diversidad: Nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 151-162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. (2022). Inclusive education and Pedagogy a Practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 1-13. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4476>
- Jiménez, F., Lalueza, J. L., & Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54, 250-270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Maringe, F., & Chiramba, O. (2022). Equity, access and success in higher education in times of disruption: Contemporary and future imaginaries. *South African Journal of Higher Education*, 36(4), 1-5. <https://doi.org/10.20853/36-4-5285>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Muntaner, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Transversalización de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide_Spanish-clean.pdf
- Olsson, I., & Nilholm, C. (2022). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 126-140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- Ordóñez, M. A., & Granja, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2950>
- Parrilla, Á. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 7-13. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1964/1875>

- Piñas, A. H., & Cárdenas, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016). *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570>
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for Investigating School Belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382-398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Rapanta, C., García-Milà, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. R. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar Digital/Comunicar*, 29(66), 21-31. <https://doi.org/10.3916/c66-2021-02>
- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Romero, C. (2024). La investigación teórica en educación: singularidades y tendencias. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2, e95053. <https://doi.org/10.5209/ritie.95053>
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/1480>
- Sandoval, B. (2017). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 5, 71-108. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2016.0003>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *PUBLICACIONES*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Simón, C., & Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Sosa, M. del P., & Villafuerte, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Taff, S. D., & Clifton, M. (2022). Inclusion and Belonging in Higher Education: A Scoping Study of Contexts, Barriers, and Facilitators. *Higher Education Studies*, 12(3), 122-133. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p122>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Vera-Rivera, M. A., Rizzo-Andrade, M. O., Ferrín-Vera, P. F., y Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). Rol del docente en la creación de entornos inclusivos. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(3), 34-47. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3.219>
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>