

EDUCACIÓN INCLUSIVA: MAPAS, FRONTERAS Y CAMINOS HACIA EL ÉXITO

Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success

Ignacio CALDERÓN ALMENDROS* y Mel AINSCOW**

**Universidad de Málaga. España.*

***University of Manchester. United Kingdom.*

ica@uma.es; mel_ainscow@yahoo.co.uk

<http://orcid.org/0000-0002-7012-2551>; <https://orcid.org/0000-0002-0449-9668>

Fecha de recepción: 23/01/2025

Fecha de aceptación: 12/02/2025

Fecha de publicación en línea: 02/06/2025

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Calderón Almendros, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito [Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>

RESUMEN

En los últimos treinta años, la educación inclusiva se ha convertido en una preocupación importante a nivel mundial. Sin embargo, sigue habiendo una considerable confusión en el campo sobre lo que se entiende por este término. Este artículo busca arrojar luz sobre lo que implica trazando la historia de su evolución. Comenzando con una breve revisión de los hitos internacionales que han dado forma a lo que ahora se suele denominar inclusión y equidad en educación, el artículo ofrece un análisis de los avances logrados, así como de los factores que han limitado los avances en el campo. Este análisis se presenta en tres secciones. La primera traza el desarrollo del concepto, explicando las disputas actuales sobre sus propósitos y cómo podrían lograrse. La segunda sección explora caminos que han demostrado ser valiosos para

generar las transformaciones necesarias para lograr avances en el desarrollo de entornos educativos más inclusivos. La tercera sección ofrece un análisis de las fronteras que obstaculizan el avance del conocimiento que fomenta una transformación del imaginario social sobre las escuelas y las relaciones dentro de ellas. El artículo concluye con una hoja de ruta para transformar las escuelas en espacios para promover la participación ciudadana y la democracia. Se sostiene que esto requiere un cambio de paradigma en la forma de entender y abordar la idea de la educación inclusiva. Esto implica alejarse de una perspectiva individualista, en la que las dificultades educativas se explican en términos de las características del alumnado y sus antecedentes sociales, hacia una perspectiva en la que las dificultades que experimentan los estudiantes se definen en relación con las formas en que se desarrolla la educación en contextos particulares. De esta manera, el enfoque en la inclusión ofrece una vía para humanizar sistemas educativos excelentes.

Palabras clave: diversidad; equidad e inclusión; cambio educativo; derechos humanos; educación inclusiva; escuelas inclusivas; caminos; resistencia al cambio.

ABSTRACT

Over the last thirty years inclusive education has become a major concern globally. However, there remains considerable confusion in the field as to what is meant by the term. This paper seeks to throw light on what is involved by tracing the history of its evolution. Starting with a brief review of the international milestones that have shaped what is now often referred to as inclusion and equity in education, the paper provides an analysis of the progress that has been made, as well as the factors that have limited developments in the field. This analysis is presented in three sections. The first of these sections maps the development of the concept in a way that explains current disputes as to its purposes and how these might be achieved. The second section explores pathways that have proved to be valuable in bringing about the transformations needed in order to achieve progress in developing more inclusive education settings. The third section provides an analysis of frontiers that are hindering the advancement of knowledge that encourages a transformation of the social imagination about schools and relationships within them. The article concludes with a roadmap for transforming schools into arenas for promoting citizen participation and democracy. It is argued that this requires a paradigm shift in the way that the idea of inclusive education is understood and addressed. This involves a move away from an individual gaze, where educational difficulties are explained in terms of the characteristics of children and their social backgrounds, towards a perspective where difficulties experienced by learners are defined in relation to the ways in which education is provided within particular contexts. In this way, the focus on inclusion provides a pathway for achieving excellence within education systems, promoting the humanization of the processes that occur therein.

Keywords: diversity; equity and inclusion; educational change; human rights; inclusive education; inclusive schools; pathways; resistance to change.

Este artículo se centra en uno de los principales desafíos mundiales que enfrentan los sistemas educativos: encontrar formas de incluir a todos los niños, niñas y jóvenes en las escuelas. En los países económicamente más pobres, se trata principalmente de los millones de niños y niñas que no pueden asistir a la educación formal (UNESCO, 2015, 2020, 2022). Mientras tanto, en los países más ricos, muchos jóvenes abandonan la escuela sin adquirir adecuadas calificaciones, mientras que otros son ubicados en modalidades de escolarización especiales alejadas de la educación general, y algunos “eligen” abandonar los estudios porque las lecciones les resultan irrelevantes (OECD, 2012; UNESCO, 2020, 2022).

Frente a estos desafíos, hay evidencia de un creciente interés a nivel internacional en la idea de hacer que la educación sea más inclusiva. Sin embargo, el campo sigue confuso en cuanto a las acciones necesarias para hacer avanzar las políticas y las prácticas. En este artículo rastreamos el desarrollo del pensamiento para trazar un mapa de los desafíos que supone y sugerir caminos para avanzar.

1. UN CAMINO SINUOSO

Un paso importante en el camino hacia la definición de la educación inclusiva fue el informe Warnock (1978) en Reino Unido, que constituyó un avance pionero en el camino hacia la creación de un sistema educativo que pudiera llegar a todos los niños, niñas y jóvenes. Sin pretenderlo en aquel momento, también resultó ser un catalizador de importantes avances internacionales.

La contribución más importante del informe Warnock fue la introducción del concepto de “necesidades educativas especiales”. Esto apuntaba hacia una nueva perspectiva sobre las dificultades educativas, que las considera como resultado de una interacción entre las características de los estudiantes individuales y el contexto en el que son educados. Fue el comienzo de un cambio de paradigma que luego se extendió a nivel internacional. Sin embargo, los esfuerzos por avanzar en esta nueva dirección han resultado difíciles, sobre todo debido a la confusión en torno al término inclusión inclusiva.

En la década de los 90, muchos países realizaron esfuerzos considerables para desarrollar formas de escolarización más inclusivas. La estrategia “Educación para Todos” (EpT) de Naciones Unidas desarrollada en la Declaración de Jomtien (UNESCO, 1990) alentó muchas de esas iniciativas, centrándose específicamente en la necesidad de llegar a los grupos de estudiantes excluidos y marginados. Esta Declaración de “Educación para Todos” estableció una visión general: universalizar el acceso a la educación formal a todos los niños, jóvenes y adultos, y promover la equidad (UNESCO, 1990). Se trata de ser proactivos a la hora de identificar las barreras que encuentran algunos grupos al intentar acceder a las oportunidades educativas. También implica identificar los recursos disponibles a nivel nacional y comunitario, y utilizarlos para superar esas barreras.

La Declaración de Salamanca sobre principios, políticas y prácticas en Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la UNESCO (1994), supuso un nuevo impulso a la educación inclusiva. Se trata, sin duda, del documento internacional con mayor impacto en el ámbito de la educación especial. En ella se sostiene que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son “[...] el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (p. ix). Además, sugiere que dichas escuelas “[...] proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (p. ix).

En la siguiente década, se desarrollaría el último instrumento de Derechos Humanos publicado hasta la fecha: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por 191 países. España ratificaría la Convención junto a su Protocolo Facultativo en 2008. A pesar de tratarse de un hito que excede la educación, y que se enfoca en el colectivo de las personas con discapacidad, la Convención parte de dicho colectivo para promulgar en su artículo 24 la educación inclusiva como derecho humano fundamental, algo que significa un enorme avance en la consideración del derecho a la educación (Calderón-Almendros y Echeita, 2022). La Convención transforma la concepción del derecho a la educación para todo el alumnado sin excepción.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos es muy claro a este respecto en su “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”: “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” (ONU, 2013). Esta realidad también sería ampliamente abordada y clarificada en la Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016). Todo ello sitúa la educación inclusiva como una prioridad básica en los sistemas educativos de todo el mundo, porque deja de ser algo opcional. Esto elimina de la ecuación ciertos debates que insistentemente interrumpen la necesaria transformación de los sistemas educativos ordinarios: “debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud o del apartheid.” (UNESCO, 2020, p. 5).

En 2008, durante la 48ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación de la OIE-UNESCO, cuyo tema era “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”, se afinó aún más la agenda. Durante este evento, ministros y funcionarios gubernamentales de todo el mundo, además de representantes de organizaciones de voluntariado, debatieron sobre la importancia de ampliar el concepto de inclusión para que se centre en todos los niños, partiendo del supuesto de que todos los estudiantes tienen la misma importancia y tienen derecho a recibir oportunidades educativas efectivas (Operti, Walker y Zhang, 2014).

Posteriormente, el año 2016 fue particularmente importante en relación con el futuro del movimiento EPT y el legado de Salamanca. Se asumieron compromisos en forma de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, adoptados por todos los Estados

Miembros de las Naciones Unidas. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos” (UNESCO, 2015). Esto condujo a la publicación del Marco de Acción Educación 2030, que hace hincapié en la inclusión y la equidad como bases para una educación de calidad. También destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los procesos y resultados de aprendizaje. De esta manera, queda claro que la agenda internacional de Educación para Todos realmente tiene que abordar a “todos”.

2. EL PAPEL DE LAS PERSPECTIVAS

Lo que surge de nuestro análisis sobre la evolución del pensamiento acerca de la educación inclusiva son tres perspectivas. En este contexto, las perspectivas que hemos definido son intentos de caracterizar formas alternativas de considerar el fenómeno de la dificultad educativa, basadas en diferentes conjuntos de supuestos que conducen a diferentes explicaciones, diferentes marcos de referencia y diferentes tipos de preguntas que deben abordarse (Ainscow y Hart, 1992).

La primera perspectiva intenta explicar las dificultades educativas en función de las *características de cada estudiante*. Esta sigue siendo la perspectiva dominante en este campo, en la que la naturaleza de las dificultades educativas se explica en función de discapacidades particulares, antecedentes sociales y/o atributos psicológicos. El marco de referencia creado por esta perspectiva es el estudiante individual, y se eligen respuestas que buscan cambiar o apoyar al estudiante para facilitar su participación en el proceso de escolarización. Tradicionalmente, las respuestas informadas por esta perspectiva han tomado la forma de retirar al estudiante del currículo general para que reciba ayuda especializada. Sin embargo, se han desarrollado respuestas que permiten brindar ayuda en el contexto del aula regular.

La segunda perspectiva explica las dificultades educativas en términos de *un desajuste entre las características de determinados estudiantes y las medidas adoptadas para ellos*. En este caso, el apoyo puede estar dirigido a ayudar al estudiante a satisfacer las demandas y expectativas del sistema, o puede estar dirigido a realizar modificaciones para ampliar el abanico de estudiantes que pueden acogerse. En muchos aspectos, las respuestas actuales “en auge” (por ejemplo, la educación diferenciada y la proliferación de maestros de apoyo) se basan en esta perspectiva. Además, se considera que es una postura que surge como resultado de la insatisfacción con la primera perspectiva, que se considera un modelo deficitario.

El marco de referencia de esta perspectiva interactiva vuelve a centrar la atención en los estudiantes individuales, pero esta vez se centra en las formas en que interactúan con contextos y experiencias particulares. Las respuestas elegidas a la luz de esta perspectiva incluyen adaptaciones curriculares, materiales alternativos para los estudiantes o apoyo adicional en el aula. A veces, se considera que estas

respuestas benefician a otros estudiantes además de los etiquetados con necesidades especiales.

La tercera perspectiva explica las dificultades educativas en términos de *limitaciones curriculares*, utilizando el término currículo en un sentido amplio que incluye todas las experiencias planificadas, así como las no planificadas, que se ofrecen a los estudiantes. En esta perspectiva, existe una preocupación por lo que se puede aprender de las dificultades que experimentan algunos estudiantes sobre las limitaciones de la oferta que se ofrece actualmente a todo el alumnado. Se parte del supuesto de que los cambios introducidos para beneficiar a quienes experimentan dificultades pueden mejorar el aprendizaje de todos ellos.

Quienes adoptan esta perspectiva critican las limitaciones de un marco de referencia individual y sostienen que se necesita un marco más amplio, centrado en el currículo, la organización y la práctica tal como se ofrece actualmente a todo el alumnado. La tarea implica buscar continuamente mejoras de las condiciones generales de aprendizaje, y las dificultades actúan como indicadores de cómo se pueden lograr esas mejoras. Es probable que quienes adoptan esta perspectiva favorezcan enfoques que fomenten la investigación como medio para lograr mejoras, por ejemplo, diversas formas de investigación-acción colaborativa o participativa.

Es importante reconocer que, si bien la adopción de una perspectiva particular tiende a alentar la elección de ciertos tipos de enfoques organizativos, las respuestas en sí pueden estar informadas por diferentes supuestos. Así, por ejemplo, el apoyo educativo (es decir, la provisión de personal adicional que trabaje junto con los maestros regulares dentro del aula ordinaria para apoyar la participación de los estudiantes más vulnerables), que se utiliza ampliamente en muchos países, podría ser utilizada por docentes para favorecer cualesquiera de las tres perspectivas. En este caso, quienes adoptan una perspectiva de características verían la enseñanza de apoyo como un medio para proporcionar a un estudiante individual una enseñanza adicional, aunque en el contexto o marco de las actividades regulares del aula; quienes adoptan una visión interactiva, por otro lado, verían el apoyo educativo como una forma de hacer modificaciones a los acuerdos existentes para acomodar a ciertos estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje; mientras que la perspectiva de las limitaciones del currículo alentaría la idea de que adultos adicionales podrían facilitar la revisión y el desarrollo de los acuerdos existentes a la luz de un escrutinio de las dificultades experimentadas por ciertos estudiantes.

3. LA INCLUSIÓN COMO PRINCIPIO Y COMO DERECHO

Como se ha argumentado, en los documentos de política internacional la educación inclusiva se considera cada vez más como un principio que apoya y da la bienvenida a la diversidad de todo el alumnado. Esto presupone que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad en cuanto a raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad.

Como tal, parte de la idea de que la educación es un derecho humano básico y la base de una sociedad más justa. De ahí el énfasis en la equidad, que implica una preocupación por la justicia. La Guía de la UNESCO (2017) lo resume de la siguiente manera: “Todos los estudiantes importan e importan por igual”.

La reflexión sobre las formas de ayudar a las escuelas a ser más inclusivas se ha visto muy influida como resultado del desarrollo del “Índice de Inclusión” (Booth y Ainscow, 2000). El *Index*, como comúnmente se conoce, fue diseñado originalmente para su uso en el contexto de las políticas de Inglaterra a finales del siglo XX por un equipo de activistas. Es un conjunto de materiales de revisión escolar que se ha ido perfeccionando como resultado de más de diez años de investigación-acción colaborativa en muchos países (véase Slee (2004) para consultar artículos sobre algunos de estos avances). Como resultado, ahora está disponible en más de 40 idiomas y se utiliza ampliamente a nivel internacional.

El *Index* alienta a las escuelas a aprovechar los recursos del personal, del estudiantado, las familias y cuidadores, y los representantes de la comunidad para abordar las barreras a la participación y el aprendizaje de los estudiantes que existen dentro de sus “culturas, políticas y prácticas”. Al conectar la inclusión con los pormenores de la política y la práctica, el *Index* alienta a quienes lo utilizan a construir su propia visión de la inclusión, relacionada con su experiencia y valores, a medida que elaboran qué políticas y prácticas desean promover o desalentar. Este enfoque se basa en la idea de que la inclusión consiste esencialmente en intentar incorporar valores particulares en contextos específicos. En otras palabras, se trata de una “mejora escolar con actitud” (Ainscow *et al.*, 2006).

El enfoque del *Index* también hace hincapié en la investigación colaborativa, que implica esfuerzos coordinados y sostenidos en torno a la idea de que es poco probable que se logren cambios en los resultados de todo el estudiantado a menos que haya cambios en las conductas de los adultos. En consecuencia, se sostiene que el punto de partida para el desarrollo de escuelas inclusivas está en el profesorado: en efecto, se trata de ampliar su capacidad para imaginar lo que se podría lograr y aumentar su sentido de responsabilidad por lograrlo. Esto también puede implicar abordar supuestos que se dan por sentados, que suelen estar relacionados con las expectativas sobre ciertos grupos de estudiantes, sus capacidades, comportamiento y patrones de asistencia. Al mismo tiempo, esos esfuerzos tienen que estar vinculados a lo que está sucediendo en otras escuelas y en la comunidad en general.

La experiencia en muchos países (ver ejemplos en Ainscow, 2024) sugiere que es útil hacer uso de una definición de educación inclusiva que implique los siguientes elementos:

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe ser vista como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con las diferencias y aprender de ellas. De esta manera, las diferencias pasan a ser vistas de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje, tanto entre niños y niñas como entre adultos.

La inclusión se ocupa de la identificación y eliminación de barreras. En este caso, las barreras pueden adoptar distintas formas, algunas de las cuales tienen que ver con las políticas existentes, la forma en que se organizan las escuelas, las relaciones y las formas de enseñanza que se desarrollan. En consecuencia, es necesario recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre estos factores para planificar mejoras en las políticas y las prácticas. Esto implica utilizar evidencias de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

La inclusión se refiere a la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes. En este caso, la “presencia” se refiere al lugar donde se educa a cada estudiante y a la fiabilidad y puntualidad con que asisten a la escuela; la “participación” se relaciona con la calidad de sus experiencias mientras están allí y, por lo tanto, debe incorporar las opiniones de los propios estudiantes; y el “logro” se refiere a los resultados del aprendizaje en todo el currículo, no simplemente a los resultados de pruebas o exámenes.

La inclusión implica un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. Esto indica la responsabilidad moral de garantizar que se haga un seguimiento minucioso de los grupos que estadísticamente corren mayor riesgo y que, cuando sea necesario, se adopten medidas para garantizar su presencia, participación y logro en el sistema educativo. Al mismo tiempo, es necesario estar alerta para detectar al alumnado que pueda pasar desapercibido.

Un debate bien organizado sobre estos elementos puede conducir a una comprensión más amplia del principio de inclusión. Además, un debate de este tipo, aunque por su naturaleza sea lento y, posiblemente, interminable, puede tener influencia en lo que respecta a fomentar las condiciones en las que las escuelas puedan sentirse animadas a avanzar en una dirección más inclusiva. Estos debates deben involucrar a todos los interesados dentro de las comunidades, incluidas las familias, los líderes políticos y religiosos, y los medios de comunicación. También deberían involucrar a quienes trabajan en las administraciones educativas nacionales y locales.

La concepción de la educación inclusiva como un proceso, así como la importancia de contemplarla como principio vertebrador de políticas y prácticas, se alinea con la idea de que es un derecho humano fundamental ampliamente reconocido y legalmente establecido. Es decir, la realidad obliga a la conjugación de un imperativo legal que preserve uno de los derechos fundamentales de la infancia, con la complejidad de hacer avanzar esquemas mentales que limitan nuestra capacidad de concebir y relacionarnos en la escuela común de una forma diferente. Esta contradicción encuentra su respuesta en el sentido genuinamente educativo de la cuestión: las prescripciones legislativas no tienen que ser cuestionadas, sino asumidas, pero la agenda de la educación inclusiva solo puede avanzar a través del debate sistemático con el que cuestionar el *status quo*.

En este debate público, el reconocimiento de la educación como derecho humano es una poderosa palanca, pero resulta insuficiente como argumento en

debates más amplios. Se trata, por tanto, de una perspectiva radical de las escuelas como espacios para la reconstrucción de la cultura y las relaciones, que ha de tener especialmente en cuenta a las poblaciones y personas históricamente desoídas. Es decir, los debates para ampliar los imaginarios colectivos, que se dirigen al tuétano de nuestras concepciones educativas, deben estar presididos por la inclusión. Es así como la inclusión se manifiesta y conjuga a la vez en estas dos concepciones: como principio y como derecho.

4. DESARROLLO DE POLÍTICAS

La Guía de la UNESCO (2017) para garantizar la inclusión y la equidad en la educación ofrece un marco que puede utilizarse para facilitar la elaboración de políticas. Publicada en 2017, esta guía tiene por objeto ayudar a los países a incorporar la inclusión y la equidad en las políticas educativas. El objetivo último es generar cambios en todo el sistema para superar las barreras al acceso, la participación, los procesos y los resultados de aprendizaje de calidad, y garantizar que todos los y las estudiantes sean valorados y participen por igual.

La Guía sostiene que para desarrollar políticas inclusivas y equitativas es necesario reconocer que las dificultades del alumnado surgen de aspectos del propio sistema educativo, entre ellos: las formas en que se organizan actualmente los sistemas educativos, las formas de enseñanza que se desarrollan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso del alumnado.

Pero lo que es más importante es traducir este reconocimiento en reformas concretas, que no consideren las diferencias individuales como problemas que hay que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje. De esta manera, las diferencias pueden actuar como catalizador de innovaciones que beneficien a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias familiares.

La Guía de la UNESCO explica que integrar los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica:

- Valorar la presencia, participación y logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad estudiantil y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencia sobre las barreras que afrontan los niños y niñas para acceder a la educación, participar y lograr sus objetivos, con especial atención al alumnado que puede estar en mayor riesgo de bajo rendimiento, marginación o exclusión.
- La creación de un entendimiento común sobre el potencial de unos sistemas educativos más inclusivos y equitativos para promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del

sistema y fomentar entornos de aprendizaje propicios contribuirá, a su vez, a mejorar la calidad de la educación en general.

- Involucrar a los principales actores educativos y comunitarios para fomentar las condiciones para el aprendizaje inclusivo y fomentar una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- Implementar cambios de manera efectiva y monitorearlos para determinar su impacto, reconociendo que construir la inclusión y la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único.

Para incorporar los principios de equidad e inclusión a las políticas educativas también es necesario involucrar a otros sectores, como los servicios de salud, bienestar social y protección infantil, para garantizar un marco administrativo y legislativo común para una educación inclusiva y equitativa.

5. UN CAMBIO DE PARADIGMA

Los cambios de pensamiento que se han producido a través de los acontecimientos internacionales de las últimas tres décadas implican un cambio de paradigma, es decir, conllevan un cambio fundamental en la forma de entender y abordar la idea de educación inclusiva. Esto implica un alejamiento de una “mirada individual”, en la que las dificultades educativas se explican en términos de características del alumnado, hacia una perspectiva en la que las dificultades que experimentan los estudiantes se definen en relación con las tareas y actividades, y las condiciones del aula.

El concepto de cambio de paradigma fue introducido por el físico y filósofo Thomas Kuhn (1970). Aunque restringió el uso del término a las ciencias naturales, se ha utilizado en numerosos contextos sociales para describir un cambio profundo en un modelo fundamental o en la percepción de los acontecimientos. Como explicaron Burrell y Morgan (1979), los paradigmas representan diferentes puntos de vista de las realidades sociales. Sin embargo, se ha identificado un problema: a diferencia de lo que ocurre en las ciencias exactas, donde los nuevos paradigmas sustituyen a las formas de pensamiento anteriores, en el mundo social es posible que los paradigmas anteriores y los nuevos sigan funcionando al mismo tiempo (Skrtic, 1991). Esto quizás explique por qué las definiciones contrapuestas de educación inclusiva conducen a malentendidos y, a veces, a disputas en el campo.

A la vez, es necesario tener en cuenta que este cambio de paradigma supone un desafío a las relaciones de poder que organizan lo que ocurre en las escuelas, pero también las que se construyen entre las escuelas, e impactan más allá de ellas. Esto implica no solo las relaciones sociales, sino las formas de relación con el conocimiento, la valoración de los saberes de la gente común, las relaciones de producción de la ciencia e incluso las relaciones laborales y económicas. Se trata de un proyecto social, político y cultural de gran envergadura y calado, que necesita poner en cuestión las relaciones de los sistemas educativos con la ideología

del mercado, esto es, la subordinación de la educación de nuestras jóvenes generaciones al mismo a través del desarrollo del emprendimiento, la competitividad, la meritocracia (Apple, 2004, 2005; Masschelein y Simons, 2005) y el capacitismo neoliberal (Goodley, 2014). La educación inclusiva es una cuestión de justicia social, que interrumpe las formas de relación capitalistas que se introducen en la escuela (Apple, 2015; De Beco, 2018), y que valoran al alumnado únicamente de acuerdo con su productividad, incluso bajo el nombre de educación inclusiva (Waitoller, 2020).

Así, no es extraño ver cómo surgen continuamente resistencias a estos cambios, que implican la privatización de las escuelas y su impacto en las desigualdades económicas del alumnado, el mantenimiento y refuerzo de la segregación dentro de ellas por razones de clase social, etnia, capacidad, entre otras, la burocratización y proletarianización del trabajo docente, que dificultan su rol como trabajadores culturales e intelectuales críticos (Giroux, 1988), etc. Parece paradigmático el resurgimiento de fuerzas contra la educación inclusiva, aunque dicen actuar paradójicamente en nombre de la inclusión. Pretenden volver a la lógica de la educación especial, asumiendo que hay alumnado defectuoso, que ha de ser categorizado y segregado para obtener recursos que la investigación internacional ha evidenciado insistentemente como infructuosos (Cologon 2019, 2020; Hehir *et al.*, 2016; Jackson, 2008). Es lo que Tomlinson (2012) denomina el ascenso de la industria NEE. Eliminar la educación especial implica el desmantelamiento de todo un sistema de políticas sociales, subvenciones y empresas, pero también de dependencias, de yacimientos de empleo, programas de formación del profesorado, y de formas de pensar, sentir y actuar que cronifican la subordinación de unas poblaciones respecto a otras.

6. ALGUNAS FRONTERAS QUE ASEDIAN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Este cambio de paradigma requiere la detección de algunas fronteras en el pensamiento, así como en la construcción de la ciencia pedagógica. Es decir, no se trata solo de detectar y remover las barreras que dificultan la inclusión en las escuelas, sino que es necesario volver a considerar el modo en que investigamos en el campo, así como la manera en que esa producción de conocimiento se materializa en procesos de formación del profesorado. Hablamos de mostrar y transformar las relaciones jerárquicas que ordenan la vida cotidiana, lo que nos resulta natural y provoca una generalización de la racionalidad (Derrida, 2005). Se trata de deconstruir algunas fronteras que delimitan y constriñen buena parte de las políticas, culturas y prácticas en nuestras escuelas. A continuación se abordarán algunas de ellas que nos parecen sustanciales.

6.1. *La frontera entre biología y cultura*

Hace más de cuatro décadas, Bruner (1991) afirmaba que “la cultura es constitutiva de la mente” (pp. 47-48), y que las limitaciones biológicas son retos

a la intervención cultural. Sin embargo, todavía prevalece en muchas escuelas y universidades la representación social de la ineducabilidad de algunas personas: se piensa que no pueden aprender por diversas razones, y es algo que impacta sobre todo en algunos colectivos, y después es subjetivado como algo personal. Las bajas expectativas constituyen buena parte del problema, porque es esa creencia —y los estigmas que la sostienen— la que entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando una profecía que se autocumple (Rosenthal y Jacobson, 1980). Es ese estigma el que pasa a ser constitutivo de categorías como la discapacidad, la clase social, la condición migrante, etc. En este proceso de ida y vuelta entre la biología y la cultura, se construye la realidad que a menudo sustenta el fracaso escolar y la exclusión.

Todo ello muestra la necesidad de construir una pedagogía que atienda la interrelación biología-cultura, ya que el cuerpo y la cultura se constituyen mutuamente. Esa pedagogía desafía los límites actuales, desnaturalizando las desigualdades, y permite que el alumnado se libere de ellos (Calderón-Almendros, 2014; Calderón-Almendros y Ruiz-Román, 2015). Se trata de deconstruir la concepción social de la inteligencia, la discapacidad, la clase y otras categorizaciones sociales, reconfigurando así el cuerpo (y la mente), sus límites y posibilidades.

6.2. *La frontera de la inteligencia*

La inteligencia no es monolítica, ni unívoca, ni individual. El trabajo de psicólogos con una importante legitimidad científica, como Bruner (1988, 1991, 1997), Vigostky (1964, 1979), Cole (1996), Goleman (1996), Gardner (1993), así lo argumentan, lo cual no tiene correlato en el currículum escolar. Estas concepciones de la inteligencia, que reconocen su carácter social (y por tanto no determinista ni genético) y múltiple (ya que diversifica la inteligencia en diferentes inteligencias), tienen un efecto democratizador en la construcción social que se deriva de ellas. Por una parte, porque sitúan el problema en el entorno social y cultural, lo cual reparte responsabilidades y posibilita el cambio. Por otra parte, al atender más la complejidad del ser humano, se posibilita una mayor diversidad en el mismo. Las inteligencias devaluadas institucionalmente permiten destacar a quienes quedan mal situados en la habitual jerarquización que producen los tests y las calificaciones escolares, basadas fundamentalmente en la inteligencia lingüística y lógico-matemática. Todo ello ofrece herramientas eficaces de resistencia cotidiana, sustenta actitudes de apertura y permite dar valor a las inteligencias devaluadas, resituando su posición social y la del resto.

Por otra parte, esta compleja representación de la naturaleza multidimensional del ser humano pone en cuestión la categoría de normalidad, trasladándose los límites socialmente situados en la inteligencia de la persona al exterior de ella: los límites están, desde esta perspectiva, en el entorno social y en el tiempo.

6.3. *La frontera de la normalidad*

La educación inclusiva profundiza en el cuestionamiento de la categorización en las escuelas, que dividen a la sociedad, que definen a las personas por sus capacidades y condiciones, que finalmente las delimitan, oprimen y excluyen. Graham y Slee (2008) abordan el problema de las etiquetas para teorizar sobre la inclusión/exclusión en educación, mostrando cómo crean “interioridades ilusorias” al naturalizar las formas normales de ser. Esa naturalización borra formas particulares de existencia, y crea un espacio incuestionable que mantiene relaciones de poder sostenidas por la lógica de la normalidad (Nakayama y Krizek, 1995): al categorizar en las escuelas y entre escuelas, trabajamos para que los desequilibrios de poder y la inequidad se mantengan (Graham y Slee, 2008; Popkewitz y Lindblad, 2000). La segregación escolar, la educación especial, las “necesidades educativas especiales” y las adaptaciones curriculares, entre otras, son formas de excluir de lo que es considerado normal. Es evidente que constituyen una clara frontera no solo física, sino cognitiva, cultural, social y emocional de gran profundidad. La división de la escuela, así como la división en las escuelas, elimina el conflicto que podría mejorarlas y, por tanto, la capacidad de pensar las cuestiones fundamentales, como la normalidad, el individualismo y la productividad. Todo ello requiere una mirada interseccional, que conecte las diferentes formas de opresión social y educativa, e interdisciplinar, lo que implica trascender los límites de las disciplinas y de las áreas de conocimiento que dividen las facultades de educación.

En este sentido, la educación inclusiva es un proceso de creatividad social en el que se construyen nuevas interpretaciones de la escuela que cuestionan y ponen en evidencia las representaciones sociales y creencias en las que se asientan los profesionales de la educación y la sociedad en general. Cuestionan la división hegemónica entre normal y anormal, centro y periferia. En este proceso, se diluyen las fronteras, porque quienes han sido separados, pueden reconocerse como iguales sin renegar de sus diferencias. La educación inclusiva, entonces, se convierte en una pedagogía de las diferencias (Calderón-Almendros *et al.*, 2016; Skliar, 2007, 2019), una vuelta continua a extrañar la realidad cotidiana.

Esto implica en las escuelas, entre otras cosas, revisar el sentido de la orientación escolar (Calderón-Almendros *et al.*, 2024), transformando en ese proceso los itinerarios vitales, sociales y culturales del alumnado. Es decir, el proceso cuestiona el hábito, lo que queda impensado en las escuelas: las categorizaciones que se encuentran en lo más básico del proyecto de la institución escolar. Si cuestionamos la normalidad como sistema de referencia, se desarma la maquinaria excluyente. La educación puede volver a mirarse desde la justicia, evidenciando que el sistema escolar nunca fue neutral. Y en este proceso se pueden construir nuevas cartografías personales y sociales, constituyendo un nuevo contexto que posibilita formas más humanas de existir, relacionarse y educarse para todos y todas. Todo ello tiene

grandes implicaciones organizativas, políticas y prácticas para la construcción de sistemas educativos inclusivos, que requieren salir del círculo vicioso de las categorizaciones, como han hecho en la última reforma educativa en Portugal (OECD, 2022).

6.4. *La frontera entre lo individual y lo social*

La educación inclusiva se pregunta por el modo en que favorecemos la transformación de todas esas ideas implícitas, lenguajes, culturas y prácticas prestando atención al bienestar de las personas que participan en un contexto educativo. Esto permite ver más allá de lo que antes veían, en gran medida porque el profesorado comienza a reconceptualizar la acción de la escuela más allá del productivismo desenfrenado que la domina, y que conduce al sinsentido, a la saturación, a la percepción de que no hay tiempo, y al descuido de los deseos y el placer por educar y aprender en la escuela.

Desarrollar procesos de diálogo y escucha sistemáticos como los que venimos acompañando desde hace años (Calderón-Almendros *et al.*, 2020; Ainscow *et al.*, 2024) genera comunidades de aprendizaje y comunidades profesionales de práctica. A través de procesos de investigación-acción colaborativa y participativa, las comunidades desarrollan transformaciones personales, relacionales y estructurales, reformulándose con ello las identidades, precisamente porque se ponen en relación todos esos niveles. La identidad se constituye como un espacio privilegiado de lucha que evita la dicotomía simplista entre lo social y lo individual que venimos cuestionando, y por ello de gran importancia para la construcción de sistemas educativos inclusivos, ya que trasciende una de las grandes fronteras que limitan el proyecto.

Las escuelas pueden entenderse como lugares de reconstrucción democrática (Apple, 1999), a la vez que los profesionales las viven como comunidades de práctica (Wenger, 1998), en las que las prácticas toman forma en procesos de cosificación y de participación. Los docentes, en su día a día, negocian los significados a través de la acción social y las conversaciones que en se producen en las escuelas. Al estimular los procesos sistemáticos de conversación entre centro y periferia, entre poder y contrapoder, las prácticas consolidadas son continuamente revisadas al escucharse nuevas voces que generan nuevas negociaciones de significados. Todo ello impacta en las prácticas, pero también en las construcciones subjetivas del profesorado y el alumnado. Las cosificaciones, por ejemplo, en referencia a lo que comúnmente se llama “Necesidades Educativas Especiales”, son un límite en el pensamiento y acción del profesorado, pero también un techo para el alumnado que es cosificado en ellas. Y solo a través de la ampliación de la participación, las fronteras comienzan a moverse: las barreras no están en los niños y su biología, sino en los pensamientos del profesorado y la cultura profesional. Por ejemplo, las posibilidades de aprendizaje de esos estudiantes se amplían al desplazar lo que estaba previamente cosificado por la institución. Y todo ocurre con la mediación de las emociones. Se trata, entonces, de transformar la mochila personal y profesional implícita (Pérez-Gómez, 2020;

Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2022), eso que ha sido llamado conocimiento práctico, que ha de pasar por la razón, el contraste y la experimentación.

En esta tarea, debe producirse la transformación de las teorías implícitas más profundas, que dependen de las experiencias anteriores en la vida, y que influyen intensamente en la actividad docente (Zeichner y Gore, 1990), requieren acciones complejas que se dirigen a diferentes niveles, como capas de una cebolla (Korthagen, 2017) y que se adentran en la identidad misma del docente y su misión. Esta lógica de deconstrucción por capas es sólidamente respondida a través de los procesos cíclicos de la Investigación Acción, que a través de la participación van profundizando en los análisis críticos sobre la realidad y ampliando la capacidad de acción sobre ella. A la vez, se van transformando las concepciones, emociones y prácticas del resto de la comunidad, reconstruyendo continuamente los itinerarios vitales, sociales y educativos.

6.5. *La frontera entre la escuela y la sociedad*

Las personas que ocupan posiciones subordinadas tienen la capacidad real de elaborar argumentos y nuevas narrativas que cuestionen los discursos hegemónicos que organizan las escuelas y mantienen los órdenes injustos: discursos pretendidamente científicos, discursos profesionales, jurídicos, discursos políticos. Todos estos discursos constituyen el marco legítimo de pensamiento y acción dentro de la escuela, que establece los límites de lo que se puede imaginar, cuestionar y hacer. La propuesta educativa, entonces, es trabajar junto a la gente común —particularmente con aquellos que están en desventaja dentro de esos marcos escolares— para que construyan su propia palabra, como sugeriría Freire (1972), y que esta se vuelva consistente para ganar autoridad y convertirse en acción. Esto no puede suceder con el surgimiento de una palabra individual, sino con la construcción de nuevas narrativas colectivas que puedan resistir, cuestionar y desafiar la hegemonía de los discursos que suelen dominar sus vidas. Solo así, los regímenes de verdad de las escuelas podrán transformarse, porque están tomando en cuenta realidades históricamente ignoradas y oprimidas.

En distintos países de habla hispana hemos estado trabajando durante los últimos años para promover la educación inclusiva más allá de las escuelas, facilitando que sean las propias comunidades las que construyan el sentido de la inclusión en la escuela. Al partir de los análisis de los grupos más oprimidos, es común que las narrativas colectivas surjan desde el dolor, lo que rehumaniza el proyecto al generar una cartografía emocional movilizadora: el tránsito de lo individual a lo colectivo permite que el dolor solitario se convierta en reconocimiento, y la rabia en amor al convertirse en un proyecto social que busca la justicia social y educativa. Hablamos así de la construcción de un movimiento social que conecte el dolor de estudiantes, docentes y familias en una escuela que se aleja de sus deseos, lenguajes y necesidades. Este movimiento social necesita recuperar los lenguajes

genuinos de la gente común, que suelen ser abandonados ante el aplastante poder socializador de los sistemas educativos. Se trata entonces de recuperar los propios sentidos de lo que es educar para la gente, con la intención de construir nuevos sentidos colectivos. Esto requiere generar espacios de construcción de narrativas colectivas, con conversaciones entre un gran número de personas que analizan la situación del sistema educativo para asumir su papel en su transformación. Hemos abordado algunos de estos procesos en Calderón-Almendros *et al.* (2020), Calderón-Almendros y Rascón-Gómez (2022) y Vila-Merino *et al.* (2024). En estos momentos es destacable el desarrollo llevado a cabo en España a través del Movimiento social “Quererla es crearla”¹, el Movimiento ION² en Paraguay o el 4D Lab³ en Uruguay.

7. EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTRE LA REALIDAD Y LOS SUEÑOS

La actividad educativa se asienta en la memoria (Esteve, 2010), en el pasado. Hemos acumulado una cultura que es obvio que no podemos ni debemos olvidar. Sin embargo, la educación es una tarea de proyección que no nos permite quedarnos en el pasado. Porque lo que en el pasado significó un avance, en el presente puede implicar determinismo que nos hace perder la esperanza y nos hace creer que nada puede cambiar. Heidegger (2001) describió así la estructura temporal del ser en el mundo: desde lo que hemos llegado a ser, proyectamos nuestro futuro ser. La educación ha de responder a esta realidad para acompañar en lo que McIntyre (1987) denomina la vida como búsqueda. La vida es narración y apertura, y la educación se ubica entre nuestras realidades y nuestros sueños. Porque siempre todo es mejorable: la persona, la sociedad, el mundo. La educación es un fenómeno que favorece la libertad de las personas, que puede fomentar la justicia social, que iguala oportunidades. Por ello necesita incorporar los sueños, porque sin ellos pierde buena parte de su naturaleza y niega la proyección que pretende construir.

La educación inclusiva constituye probablemente el mayor desafío que afrontan hoy los sistemas educativos de todo el mundo, porque hemos sido capaces de soñar una escuela que valore las diferencias humanas. Un desafío que para buena parte de la comunidad educativa supone el riesgo de salir del hábito, de la organización del currículum que sustenta el orden actual de las cosas en las escuelas. Esto implica el reconocimiento de que las comunidades escolares han de investigar sus propios contextos para adecuar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que significa un giro en el modo en que concebimos la investigación, la relación entre teoría y práctica de la enseñanza, pero también las relaciones de producción de la ciencia pedagógica. Para ello se necesitan herramientas flexibles que hagan sentir a los profesionales de la educación que no saltan al vacío, que les ayuden a desarrollar

¹ Ver <https://creemoseducacioninclusiva.com/>

² Ver <https://www.instagram.com/ioncongreso/>

³ Ver <https://4dlab.uy/>

sus propios procesos de investigación,⁴ así como de un movimiento ciudadano que sustente el esfuerzo para realizar esas transformaciones.

Los procesos desarrollados para hacer las escuelas inclusivas a través de la participación de toda la comunidad constituyen un avance decidido en esta dirección. Desmontan lo que se da por sentado en la educación. Desinstala las cosificaciones que han situado a ciertas personas y colectivos en los márgenes. Reinicia continuamente los procesos de aprendizaje de toda la comunidad educativa. Y con el aprender, se sumerge en el cambio y en las diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Calderón-Almendros, I., Duk, C., & Viola, M. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America: possibilities and challenges. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Ainscow, M., & Hart, S. (1992). Moving practice forward. *Support for Learning*, 7(3), 115-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1992.tb00221.x>
- Apple, M. W. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Apple, M. W. (2005). Doing things the 'right' way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57, 271-293. <https://doi.org/10.1080/00131910500149002>
- Apple, M. W. (2015). La construcción de alianzas entre nuestras diferencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 55-60.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Heinemann.

⁴ Algunos ejemplos de herramientas diseñadas en procesos de investigación acción con comunidades escolares y utilizadas para el avance de escuelas pueden consultarse en la Caja de recursos de la UNESCO "Llegando a todos los estudiantes" (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383824_spa), las Guías "Llegando a aquellos difíciles de alcanzar" (<https://reachingthehardtoreach.eu/>) y las Guías de "Quererla es Crearla" (<https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/guias/>).

- Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Cinca. <https://tinyurl.com/24xndgd5>
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: an analysis of the challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 49(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J. M., & Rascón Gómez, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Calderón-Almendros, I., & Echeita, G. (2022). Inclusive Education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Calderón-Almendros, I., Moreno-Parra, J., & Vila-Merino, E. (2024). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, 28(11), 2424-2437. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512>
- Calderón-Almendros, I., & Rascón-Gómez, M. T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Calderón-Almendros, I., & Ruiz-Román, C. (2015). Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability. In F. Kiuppis & R. Sarromaa Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 251-260). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1118282>
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Morata.
- Cologon, K. (2019). *Towards Inclusive Education: A Necessary Process of Transformation*. Children and Young People with Disability Australia. <https://bit.ly/3LpWPgO>
- Cologon, K. (2020). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labeled with 'severe and multiple' or 'profound' 'disabilities'. *Research Papers in Education*, 37(3), 395-417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- De Beco, G. (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), 396-415. <https://doi.org/10.1017/S1744552317000532>
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria*. Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educar-un-compromiso-con-la-memoria/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin. <https://tinyurl.com/28x66s7>
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey. <https://archive.org/details/teachersasintell0000giro/page/n1/mode/2up>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies: Theorizing disableism and ableism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203366974>

- Graham, L., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40, 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Barquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on Inclusive Education*. Alana Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED596134>
- Heidegger, M. (2001). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071675835/F>
- Jackson, R. (2008). *Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What Does the Research Say?* Queensland Parents for People with a Disability. <https://bit.ly/33efsmW>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2005). The strategy of the inclusive education apparatus. *Studies in Philosophy and Education*, 24, 117-138. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-6527-4>
- McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica. <https://www.planetadelibros.com/libro-tras-la-virtud/92302>
- Nakayama, T. K., & Krizek, R. L. (1995). Whiteness: A strategic rhetoric. *Quarterly Journal of Speech*, 81, 291-309. <https://doi.org/10.1080/00335639509384117>
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- ONU (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- ONU (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Organización de Naciones Unidas. <https://undocs.org/A/HRC/25/29>
- ONU (2016). *Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/y57x8zxf>
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 149-169). SAGE. <https://hdl.handle.net/10497/17344>
- Pérez Gómez, Á. I. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa*, 24(3), 1-24. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240302>
- Pérez Gómez, A. I., & Soto Gómez, E. (2022). *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata. <https://tinyurl.com/24bgyrej>
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44. <https://doi.org/10.1080/01596300050005484>

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Marova.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. <https://tinyurl.com/24myskgy>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc. <https://www.noveduc.com/es/productos/pedagogias-de-las-diferencias/>
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Slee, R. (2004). The Index for Inclusion [Special issue]. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2). <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/8/2?nav=toctocList>
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.locale=en
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=en
- UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.locale=en>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all*. Unesco. <https://gem-report-2020.unesco.org/>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=en>
- Vigostky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.
- Vigostky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vila Merino, E., Rascón-Gómez, M. 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>
- Waitoller, F. R. (2020). *Excluded by choice. Urban students with disabilities in the marketplace*. Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/excluded-by-choice-9780807764008>
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office (HMSO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000065656.locale=en>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). Macmillan. <https://eric.ed.gov/?id=ED318735>