
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 29 Número 64

17 de mayo de 2021

ISSN 1068-2341

Voluntad Política a Favor de la Educación Inclusiva y Equitativa: Inicios y Desarrollo Analizando su Significado

Leire Darretxe Urrutxi

María Álvarez-Rementería Álvarez

Israel Alonso Sáez

✉

Nekane Beloki Arizti

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea
Basque Autonomous Community of Spain

Citación: Darretxe-Urrutxi, L., Álvarez-Rementería, M., Alonso-Sáez, I. & Beloki-Arizti, N. (2021). Voluntad política a favor de la educación inclusiva y equitativa: Inicios y desarrollo analizando su significado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(64).

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/>

Resumen: Este trabajo teórico aborda la cuestión sobre la apuesta de la política educativa internacional por una educación inclusiva y equitativa de calidad para todas las personas como derecho fundamental. La metodología seguida ha sido la revisión de publicaciones de organismos internacionales y artículos científicos de diferentes bases de datos de referencia, como Latindex, Erih y Dialnet, entre los años 2010-2020. Los escritos seleccionados han sido categorizados por las diferentes temáticas que aportaban entendimiento al ámbito de la educación inclusiva, lo que ha permitido su análisis y obtención de los resultados que se presentan. En primer lugar, se comienza relatando los inicios y el desarrollo de la Educación Inclusiva, recogiendo los principales acontecimientos relativos a la educación como derecho y poniendo especial énfasis en aquellos hitos de mayor relevancia y los compromisos refrendados internacionalmente a favor de la educación inclusiva. Posteriormente, se reflexiona sobre los diferentes puntos de vista complementarios que permiten abordar la educación

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 8-8-2019
Revisiones recibidas: 28-12-2020
Aceptado: 7-1-2021

inclusiva, argumentando que existen diferentes causas que han favorecido el desarrollo de este derecho. Así, se intenta delimitar el significado de inclusión, inclusión educativa y/o educación inclusiva, llegando a unos consensos o acuerdos avalados por la literatura. Se concluye destacando que la educación inclusiva tiene que estar basada en la equidad y la importancia de que las políticas educativas se comprometan con este reto de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todas las personas.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión; inclusión educativa; equidad; política educativa; derecho

Political will for inclusive and equitable education: Analyzing its meaning over time

Abstract: This theoretical article addresses the question of the commitment of international educational policy to an inclusive and equitable quality education for all people as a fundamental right. The implemented methodology was a review of publications from international organizations and scientific articles from different reference databases, such as Latindex, Erih and Dialnet, between the years 2010-2020. The selected articles and reports have been categorized by different topics that provided understanding to the field of inclusive education, which has allowed the analysis and the results that are presented hereunder. Firstly, the beginnings and development of Inclusive Education are described, collecting the main milestones related to education as a right and placing special emphasis on those milestones of greatest relevance. Subsequently, the different and complementary perspectives regarding inclusive education have been synthesized and analysed, arguing that there are different causes that foster the development of this right. Thus, an attempt is made to delimit the meaning of inclusion, educational inclusion and/or inclusive education, reaching consensus or agreements endorsed by the literature. Conclusions highlight that inclusive education has to be based on equity and the importance of educational policies being committed to this challenge of guaranteeing an inclusive and equitable education for all people.

Key words: inclusive education; inclusion; educational inclusion; equity; education policy; law

Vontade política a favor da educação inclusiva e equitativa: Princípios e desenvolvimento analisando seu significado

Resumo: Este artigo teórico aborda a questão do compromisso da política educacional internacional com uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todas as pessoas como um direito fundamental. A metodologia implementada tem sido a revisão de publicações de organismos internacionais e artigos científicos de diferentes bases de dados de referência, como Latindex, Erih e Dialnet, entre os anos 2010-2020. Os artigos e relatos selecionados foram categorizados em diferentes temáticas que proporcionaram compreensão ao campo da educação inclusiva, o que permitiu a análise e os resultados que se apresentam a seguir. Em primeiro lugar, são descritos os primórdios e o desenvolvimento da Educação Inclusiva, reunindo os principais marcos relacionados à educação como um direito e dando especial ênfase aos marcos de maior relevância. Posteriormente, as diferentes e complementares perspectivas em relação à educação inclusiva foram sintetizadas e analisadas, argumentando que existem diferentes causas que impulsionam o desenvolvimento desse direito. Assim, busca-se delimitar o significado de inclusão, inclusão educacional e/ou educação inclusiva, alcançando consensos ou pactos respaldados pela literatura. As conclusões destacam que a educação inclusiva deve ser baseada na equidade e na importância das políticas educacionais estarem comprometidas com este desafio de garantir uma educação inclusiva e equitativa para todas as pessoas.

Palabras-chave: educação inclusiva; inclusão; inclusão educacional; capital próprio; política educacional; lei

Voluntad Política a Favor de la Educación Inclusiva y Equitativa: Inicios y Desarrollo Analizando su Significado

El objetivo de este artículo¹ es ofrecer un resumen conceptual de los inicios y desarrollo de la educación inclusiva y a partir de ello se intenta delimitar el significado de la educación inclusiva tomando en consideración la identificación de términos asociados como es la equidad. Así, se presenta una reconstrucción histórica y los principales hitos haciendo alusión a las definiciones y avances normativos a favor de la educación inclusiva.

La metodología seguida para este trabajo teórico ha sido la revisión de artículos científicos y publicaciones en inglés y castellano entre los años 2010- 2020 de diferentes bases de datos de referencia como Latindex, Erih y Dialnet. También de las declaraciones institucionales que desde 1990 se han realizado en relación a la educación inclusiva. Los trabajos y declaraciones seleccionadas han sido categorizados por las diferentes temáticas que aportaban entendimiento al ámbito de estudio sobre la voluntad política a favor de la educación inclusiva y equitativa y la evolución de esta cuestión. Esto ha permitido su análisis y la obtención de los resultados teóricos que se presentan a continuación.

Por consiguiente, un primer apartado hace alusión a los inicios y desarrollo de la educación inclusiva destacando la importancia de reconocer que se trata de un derecho, para posteriormente pasar a un segundo apartado que pretende clarificar el significado de la educación inclusiva y equitativa gracias a unos consensos apoyados por la literatura en este campo.

Inicios y Desarrollo de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva aparece a finales de los años 80 y continuó durante los años 90 capitaneada por profesionales, familiares y personas con discapacidad que luchaban en el ámbito de la Educación Especial (Arnaiz, 2011). Por ello, la educación inclusiva tiene sus orígenes en la Educación Especial de hace unos años (Escudero & Martínez, 2011; Hunt & McDonnell, 2009) con el fin de luchar contra las situaciones de exclusión que se estaban viviendo al amparo de la integración escolar (Arnaiz, 2011). El movimiento Regular Education Initiative (REI) aparecido en Estados Unidos se contempla como precursor en la aparición de la educación inclusiva al defender la inclusión en escuelas ordinarias de niños y niñas con alguna discapacidad (Arnaiz, 2011; Leach & Helf, 2016). Esta perspectiva, que supone la necesidad de revisar los sistemas educativos para poder responder a todas las personas en contextos regulares y no segregados, ha impulsado la defensa de la denominada educación inclusiva (Arnaiz, 2011).

Organismos internacionales como el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Save the Children llevan años defendiendo los derechos de la infancia. También, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la

¹ Grupo de investigación del Gobierno Vasco “KideOn”, con referencia IT1342-19 (categoría A); Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias (EDU2015-68617-C4-2-R) (MINECO/FEDER, UE). Además, la autora María Álvarez-Rementería es beneficiaria de la ayuda para el programa predoctoral del Gobierno Vasco (2019-2022).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) están teniendo un importante papel en el desafío de la “Educación para Todos (EPT)” (Azorín, 2017c). Concretamente, resulta destacable la labor de la UNESCO en el impulso del proceso de inclusión (Azorín, 2017c; Parrilla, 2002).

En la siguiente tabla se recogen cronológicamente los principales acontecimientos en el panorama internacional relativos a la educación como derecho.

Tabla 1

Hitos Relevantes del Derecho a la Educación

Año	Hitos relevantes del derecho a la educación	Organismo	Artículo específico y/o observaciones
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	UNESCO	Artículo 26
1959	Declaración de los derechos del niño	UNESCO	
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	UNESCO	
1963	Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial	UNESCO	
1965	Convención Internacional sobre la eliminación de todas formas de discriminación racial	ONU	Entró en vigor en 1969
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	ONU	Artículo 13 y 14 Entró en vigor en 1976
1971	Declaración de los Derechos del “Retrasado Mental”	ONU	
1975	Declaración Universal de los Derechos del Impedido	ONU	
1978	Constitución Española	Cortes Generales	Artículo 27
1978	Informe Warnock	Comisión de Educación Británica	
1979	Convención sobre la Eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer	ONU	
1981	Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración	UNESCO	
1985	Declaración sobre los derechos de los individuos que no son nacionales del país en que viven	ONU	
1989	Convención sobre los Derechos del Niño	ONU	Artículo 28 y 29 Entró en vigor en 1990

Fuente: Adaptado de Azorín (2017c) y Casanova (2011)

La educación es un derecho humano básico y la base para una sociedad más justa (UNESCO, 2016), siendo la escuela el medio a través del cual el Estado debe garantizar el derecho a la educación (Sanz & Serrano, 2017). La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)², en el artículo 26, señalaba que todas las personas tienen derecho a una educación gratuita, cuya finalidad será el desarrollo completo personal y profesional que garantice la consolidación de los demás derechos humanos y libertades fundamentales, añadiendo que sus familias tendrán la potestad de elegir el modelo educativo. También se proclama una educación elemental “igual para todos”, y acceso a estudios superiores en función de los “méritos respectivos”. A su vez, el derecho a la educación pretende ser proyectado al ámbito social promoviendo valores como la tolerancia y el “mantenimiento de la paz”. Considerando el reconocimiento como derecho, la educación se considera en toda su amplitud como un viaducto a las oportunidades a las que optará una persona posteriormente en su vida. Para algunos estudios (Parra, 2010), el derecho a la educación se considera una conquista de la humanidad. Sin embargo, también reconoce que continúa la lucha abierta para acabar con toda forma de exclusión que continúa suponiendo una barrera en la educación de muchos niños y niñas, lucha representada por la educación inclusiva (Ainscow, 2012; UNESCO, 2016).

A pesar de que dentro del período de 1948 a 1989 se sentaron las bases de la educación como derecho, fue a partir de 1990 cuando se materializaron avances en torno a la EPT ya que había millones de niños y niñas sin acceso a la enseñanza, adultos en situación de analfabetismo e inaccesibilidad de recursos que movilizó a responsables políticos (Azorín, 2017c). Según Escudero (2012) la educación inclusiva, estando amparada en la Declaración de los Derechos Humanos, “forma parte de discursos y de políticas que abogan por una escuela y educación democrática, justa y equitativa, de calidad en contenidos, procesos y resultados para todo el alumnado” (p.110). En la siguiente tabla se presentan cronológicamente los principales acontecimientos relevantes a favor de la educación inclusiva:

Tabla 2

Hitos Relevantes Relativos a la EPT o Educación Inclusiva

Año	Hitos relevantes de la educación inclusiva	Organismo	Lugar y/o observaciones
1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Declaración Mundial sobre Educación para Todos)	UNESCO	Jomtien (Tailandia)
1993	Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	ONU	
1994	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Declaración de Salamanca)	UNESCO	Salamanca (España)
1995	Conferencia Mundial sobre la Mujer	ONU	Beijing (China)
1996	Informe Delors – La educación encierra un tesoro	UNESCO	

² https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Tabla 2 cont.*Hitos Relevantes Relativos a la EPT o Educación Inclusiva*

Año	Hitos relevantes de la educación inclusiva	Organismo	Lugar y/o observaciones
2000	Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (Marco de Acción de Dakar)	UNESCO	Dakar (Senegal)
2000	Cumbre del Milenio- Declaración del Milenio y Objetivos de Desarrollo del Milenio	ONU	Nueva York (Estados Unidos)
2004	La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva	INICO	Salamanca (España)
2005	Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales	UNESCO	Entró en vigor en 2007
2006	Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad	ONU	Artículo 24 Entró en vigor en 2008
2007	Declaración de Lisboa	Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación	Lisboa (Portugal)
2008	Conferencia Internacional de Educación 48ª reunión: “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”	UNESCO	Ginebra (Suiza)
2009	Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva: “Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: derechos, Retórica y Situación Actual (1994-2009)”	UNESCO	Salamanca (España)
2010	Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”	Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales	Madrid (España)
2010	Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar de Plata”	Organización de los Estados Iberoamericanos	Mar de Plata (Argentina)
2015	Foro Mundial sobre Educación – Declaración de Incheon	UNESCO	Incheon (Corea del Sur)
2015	Cumbre del Desarrollo Sostenible	ONU	New York (EE.UU)
2016	Observación general n°4 sobre el derecho a la educación inclusiva	ONU	

Fuente: Adaptado de Azorín (2017c) y Casanova (2011)

La conciencia de las desigualdades en torno al cumplimiento del derecho a la educación que la UNESCO expone y difunde lleva a que, en 1990 en Tailandia, se promueva la idea de Educación para Todos (EPT; Parrilla, 2002). Dicha Conferencia Mundial sobre EPT supuso un punto de inflexión en el campo de la educación (Azorín, 2017c) y, casi tres décadas después de los comienzos de este movimiento, esta lucha de la EPT está suponiendo un compromiso internacional para el logro de una verdadera educación de calidad sin exclusiones (Azorín, 2017a, Azorín, 2017c).

También la Declaración de Salamanca es uno de los documentos internacionales más importantes que aparecieron en el ámbito de la Educación Especial (Ainscow, 2012; Ainscow et al., 2019), acelerando el movimiento en pro de la educación inclusiva al ampliar el enfoque, ya que se pasó de hablar de los niños y niñas con necesidades especiales únicamente a los niños y niñas de cualquier origen (UNESCO, 2018). Así, a partir de la Declaración de Salamanca se produjo un giro terminológico, pasándose a hablar de inclusión en vez de integración (Rodríguez et al., 2018) y, como señala Slee (2012), convirtiéndose en un referente lingüístico y político.

En la Declaración de Salamanca (UNESCO & MEC, 1994, pp. 8-19) se proclamaba una educación para que todos los niños y las niñas tuvieran la oportunidad de adquirir los conocimientos necesarios, reconociendo que en cada caso se presentan unas “características, intereses, capacidades y necesidades” únicos que deben ser tenidos en cuenta por los sistemas educativos. Por lo tanto, son estos últimos los que deben asegurar el acceso de toda la población infantil a una escuela ordinaria que sea capaz de satisfacer sus necesidades.

Por consiguiente, la Declaración de Salamanca supone un antecedente a la educación inclusiva, tratándose de un nuevo enfoque en el que la diferencia se considera algo propio del ser humano y los sistemas educativos, por lo tanto, deben asumir la responsabilidad de responder a la diversidad (Parra, 2010). Además, incita a analizar las dificultades educativas desde una nueva perspectiva, suponiendo que los cambios que se llevan a cabo para dar respuesta a alumnado con dificultades pueden, bajo ciertas condiciones, beneficiar al resto (Ainscow, 2012). Se apuesta por la pedagogía centrada en el niño o niña entendiendo que es la escuela la que tiene que adaptarse y no al revés (Carbonell, 2017). Entonces, a partir de dicha Declaración, el término de educación inclusiva ha sido sometido a una investigación considerable (Messiou, 2017), ganando terreno internacionalmente (Azorín, 2017c). No obstante, también aparecen críticas que indican que esta Declaración no matiza ni reformas ni medidas necesarias para que las escuelas ordinarias sean más inclusivas (Carbonell, 2017).

Avanzando en el tiempo también cabe matizar que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada en España está siendo un instrumento para hacer efectivos los derechos humanos para personas que han sido excluidas (Calderón & Verde, 2018). A pesar de que la Convención se refiere a las personas con discapacidad, todas las personas desean sentirse incluidas, reconocidas, tomadas en consideración y valoradas en sus grupos de referencia como la familia, la escuela, las escuelas, etc. (Simón & Echeita, 2012). Por ejemplo, en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 supuso un avance significativo con respecto a la educación inclusiva ya que se plantearon cambios a nivel legislativo en los Estados Partes (Azorín, 2017c). Por consiguiente, con dicha Convención la educación inclusiva pasa de ser entendida como un principio a un derecho (Echeita, 2017; Echeita & Ainscow, 2011).

Posteriormente, en “la Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva” de las personas con discapacidad aprobado por la ONU (2016) se desarrolla minuciosamente lo que se entiende por educación inclusiva y cuáles son las obligaciones del Estado para garantizar dicho derecho. Además, al estar todos los derechos humanos

interconectados, si se cumple el derecho a la educación esto conduce a la realización de otros derechos (UNICEF, 2017).

En el año 2015 se aprobó la Declaración de Incheon en el Foro Mundial de Educación. Posteriormente se ha publicado Educación 2030 en el Marco de la Acción bajo la UNESCO enfatizando la inclusión y equidad como bases para una educación de calidad (Ainscow, 2016b). Así queda patente que la agenda internacional de la EPT realmente debe ser sobre “todos” (Ainscow, 2016b) y que el desafío EPT coincide con el de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Azorín, 2017c).

Paralelamente a los objetivos de la EPT se adoptaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNICEF, 2014a). Concretamente, EPT representa un movimiento internacional y un compromiso para garantizar que cada niño y adulto reciban educación básica de buena calidad. Se basa tanto en una perspectiva de derechos humanos como en la creencia de que la educación es fundamental para el bienestar individual y el desarrollo nacional (UNICEF, 2014a). Gracias a la conferencia de Jomtien en Tailandia en 1990, esta lucha ganó atención mundial y una década más tarde se acordaron seis objetivos de la EPT: 1. Atención y educación de la primera infancia; 2. Enseñanza primaria universal; 3. Competencias de jóvenes y adultos; 4. Alfabetización de los adultos; 5. Paridad e igualdad de género, y; 6. Calidad de la educación (UNESCO, 2015).

Por lo tanto, el movimiento mundial en pro de “la Educación para Todos” que se puso en marcha en Jomtien en 1990, reiterándose en Dakar en 2000, continúa con dicho legado tras aprobarse la Declaración de Incheon en mayo de 2015 en Corea del Sur. De esta manera, persiste un compromiso histórico a fin de lograr la meta Educación 2030 (Foro Mundial sobre la Educación, 2015a).

Así, en septiembre de 2015 en la Cumbre del Desarrollo Sostenible celebrada en Nueva York, la comunidad internacional aprobó a nivel mundial la Agenda 2030 marcándose 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible³. Por ejemplo, la agenda Educación 2030 pretende alcanzar el compromiso mundial del movimiento “Educación para Todos” de garantizar la educación básica de todas las personas (UNESCO, 2017b).

En efecto, la educación se recoge en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 consistente en “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y reconociendo que resulta fundamental para el logro de todos los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2017b). Asimismo, la agenda Educación 2030 resalta el carácter transformador que tiene la educación más allá de su propio ámbito. Partiendo de ese reconocimiento, también advierte que para lograr tal objetivo, es la propia educación la que debe someterse a transformación para poder responder a todas las necesidades y que, en resumen, debe ser inclusiva (UNESCO, 2017b).

En definitiva, la Declaración de Incheon -Educación 2030 y el Marco de Acción de Incheon- es la hoja de ruta para cumplir la agenda, ya que es ahí donde se esboza cómo los países pueden convertir los compromisos en medidas concretas (UNESCO, 2017b). En este marco de acción, la inclusión y la equidad en la educación se consideran la piedra angular de una agenda transformadora (Foro Mundial sobre la Educación, 2015b):

Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, [...], deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 25)

³ <https://es.unesco.org/sdgs>

Educación Inclusiva y Equitativa

La equidad y la inclusión se han convertido en la clave de la Agenda 2030 ya que persiste la desigualdad (UNESCO, 2020a). Y como estos términos pueden resultar confusos, resulta necesario clarificarlos (Ainscow, 2020).

Los movimientos hacia escuelas inclusivas se justifican desde varios motivos (UNESCO, 2020b): educativo (tienen que desarrollar formas de enseñanza que beneficien a todos los niños y niñas); social (cambiar las actitudes hacia la diferencia educando a todos los niños y niñas juntas contribuyendo así a una sociedad más justa) y económico (parece probable que cueste menos mantener escuelas que eduquen a todos los niños y niñas frente a establecer escuelas especializadas).

Además, la educación inclusiva se puede abordar reflexionando desde diferentes puntos de vista válidos y complementarios. Por ejemplo, según Casanova (2017, 2018) se puede acometer desde la ética, la sociología y la psicopedagogía:

- *Desde la ética:* Se trata de hablar de justicia y ética social. Por consiguiente, todas las personas tienen derecho a recibir una educación de calidad y por parte de los profesionales se deben considerar las exigencias deontológicas y éticas.
- *Desde la sociología:* Compartir contextos comunes en múltiples ámbitos vitales es la mejor forma de conocerse y eliminar prejuicios. La escuela, siendo el segundo entorno de socialización después de la familia, es un medio fundamental para que personas distintas convivan en una sociedad diversa educándose juntas. Desde la sociología se entiende que “la convivencia en la diversidad promoverá la cohesión social mantenida y sostenible” (Casanova, 2017, p 42). Por consiguiente, se debe reflexionar sobre la escolarización, por ejemplo, del alumnado con discapacidad o necesidades educativas especiales en modelos no inclusivos.
- *Desde la psicopedagogía:* La concepción de la discapacidad y de los trastornos del desarrollo ha evolucionado desde el déficit a subrayar las capacidades existentes, las necesidades educativas de la persona y las competencias que pueden lograr. Así, a la hora de realizar diagnósticos, se hace más hincapié en las posibilidades que en las limitaciones, impulsando soluciones para superar barreras del entorno. En definitiva, la separación, la segregación no favorecen la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

En síntesis, como señala Slee (2012) la educación inclusiva no tiene un punto de partida claro, argumentando que existen diversas influencias que han contribuido al inicio y crecimiento de este campo.

Tabla 3*Conjunto de Influencias Contributivas en el Campo de la Educación Inclusiva*

Influencias Contributivas
<ul style="list-style-type: none"> - La educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología. - La teoría crítica y la nueva sociología de la educación. - Los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación. - El postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista. - Los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza. - La teoría política. - La sociología política. - La investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica). - La formación del profesorado. - La geografía social. - Los estudios sobre las metodologías de investigación.

Fuente: Slee (2012, p. 102)

Asimismo, cabe matizar que el diálogo mundial sobre la educación inclusiva ha variado a lo largo del tiempo (UNESCO, 2018). A pesar de que la educación inclusiva figure en la agenda de organismos internacionales, siendo suscrita por gobiernos y políticas de muchos países (Escudero, 2012), hay que ser consciente de los distintos significados de dicho término dependiendo del país y del contexto en el que usa (Arnaiz, 2012; Ainscow, 2020). Por ejemplo, Larsen, Holway y Hamre (2019) revisan el dilema que supone una agenda inclusiva en Dinamarca; Smith (2014) en Irlanda del Norte; Ianes, Demo y Dell'Anna (2020) en Italia; Alves, Pinto y Pinto (2020) en Portugal; Bešić (2020) explica la relevancia de la idea de la interseccionalidad realizando un análisis desde Austria; García-Cedillo (2018) en México; Sverdllick (2019) en Argentina; Sisto (2019) en Chile; Calderón-Almendros et al. (2020) en América Latina; Biklen (2020) en Estados Unidos; Whitley y Hollweck (2020) y AuCoin, Porter y Baker-Korotkov (2020) en Canadá; Sharma (2020) en los países del pacífico; Selvaraj (2015) en Nueva Zelanda; Boyle y Anderson (2020) en Australia; Mukherjee (2017) en la India; Mosia (2014) y Engelbrecht (2020) en Sudáfrica; Khochen-Bagshaw (2020) en Oriente Medio y Norte de África; Corcoran, Awimbo, Mugwanga y Aluoch (2020) en Kenia.

En diferentes contextos y realidades el significado de lo que se entiende por “educación inclusiva” puede ser distinto (Azorín, 2018), siendo objeto de discusiones teóricas (Escudero, 2012). A su vez, diferentes autores y autoras enfatizan más unos aspectos que otros (Messiou, 2017), haciendo que no exista una definición única y consensuada de educación inclusiva. Además, es un término altamente discutido (Fiuza & Sierra, 2017; Messiou, 2012) y con defensores y oponentes (Messiou, 2017). En este sentido, algunos estudios advierten sobre los riesgos de producir un conocimiento de la diferencia (Apablaza, 2015; Baez, 2004) de tal forma que pueda acarrear una legitimación y normalización de las diferencias. En esta línea, contribuciones desde el contexto chileno como la de Matus e Infante (2011) muestran su crítica hacia aquellos discursos de la diversidad que se basan en las subjetividades dominantes y que, en consecuencia, pueden perpetuar un pensamiento normativo sobre la diversidad. Ante esto, la educación inclusiva continúa evolucionando, definiéndose y avanzando como proceso de mejora y de constante búsqueda de respuestas ante los desafíos a los que se enfrenta. De esta manera, estudios como el de Jiménez y Serrato (2014) apuntan al giro que viene tomando

la educación inclusiva en su desvinculación con los modelos del déficit (Apablaza, 2015) que caracterizan la educación especial (Infante, 2010) y los modelos escolares segregadores. Por ejemplo, diferentes publicaciones recogen las críticas al uso de categorías como Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). En cuanto a estos conceptos, que en su día supusieron un avance conceptual al menos en el contexto europeo (Slee, 2012), han pasado a ser otra forma de etiquetar y clasificar las necesidades particulares de muchos niños y niñas (Escudero & Martínez, 2011). Es por este motivo que la educación inclusiva, cada vez más, apunta a las barreras al aprendizaje y la participación, asumiendo que son las escuelas las que deben adaptarse al alumnado y no a la inversa (Booth & Ainscow, 2002).

No obstante, reconociendo las distintas miradas y los debates aún abiertos que acapara la educación inclusiva, existe un conjunto de elementos nucleares que la definen bajo un amplio reconocimiento (Echeita & Navarro, 2014), es decir, ideas relevantes que han aglutinado ciertos consensos (Escudero, 2012).

¿Qué significa “inclusión”, “inclusión educativa” o “educación inclusiva”? El término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” sigue siendo confuso, entendiéndose en algunos países que la inclusión es una modalidad de tratamiento para niños y niñas con discapacidad dentro de un marco general de educación (Echeita & Ainscow, 2011; Messiou, 2017). A pesar de que en algunos países se entiende como un enfoque para servir a los niños y niñas con discapacidades dentro de los entornos de educación general, cada vez se entiende más a nivel internacional como una reforma que apoya y da la bienvenida a la diversidad entre todos los estudiantes (Ainscow, 2012; Echeita & Ainscow, 2011). De ahí que se presuma que el objetivo de la educación inclusiva sea eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de actitudes y respuestas ante la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, logros y capacidades (Ainscow, 2012; UNESCO, 2016) o como señala Arnaiz (2012) luchar contra la exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica que sufren muchas personas en el mundo. Tal y como indica Escudero (2012), dentro de los distintos paradigmas teóricos y propuestas prácticas que subyacen bajo la educación inclusiva, plantearla como una cuestión de derecho lleva a enfatizar su estrecho vínculo con los principios de la democracia, justicia y equidad. Por este motivo, el objetivo último de la educación inclusiva es lograr que todo el alumnado complete su etapa educativa con la formación necesaria para construir un futuro digno. Añade, además, que en torno a este objetivo “han de vertebrarse las condiciones y las oportunidades idóneas, así como también discursos claros que defiendan y urjan políticas consecuentes por imperativos éticos, sociales y humanos” (Escudero, 2012, pp. 110-111).

Las experiencias en muchos sitios del mundo indican que un debate bien orquestado, involucrando a todas las partes interesadas dentro de la comunidad local en torno a los siguientes cuatro elementos, ayudan a una comprensión más amplia del significado de inclusión (Echeita & Ainscow, 2011; UNESCO, 2016):

- La inclusión es un proceso inacabado de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado, entendiéndose la diversidad como enriquecedora.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito (logro) de todo el alumnado.
 - El término “presencia” está relacionado con el lugar donde son educados los niños y niñas y el nivel de fiabilidad y puntualidad con el que asisten a las clases.

- “Participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela.
- “Éxito” tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación al currículo de cada país.
- La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras. Éstas pueden ser aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual o colectivamente se tienen y se aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes generan exclusión, marginación o fracaso escolar.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnado que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Si analizamos diferentes referencias bibliográficas en torno al tema de la educación inclusiva concluimos que se pueden identificar algunas de las ideas subyacentes o señas de identidad que facilitan su comprensión:

Es una cuestión de Derechos Humanos (Arnaiz, 2011; Calderón & Verde, 2018; Escudero, 2012; Escudero & Martínez, 2011; UNICEF, 2014a), pasando de ser un principio a ser un derecho (Echeita, 2017) reconocido por la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (De Beco, 2018; UNICEF, 2014b). Concretamente, la inclusión asume el modelo social de la discapacidad (UNICEF, 2014a) precisando la identificación y eliminación de barreras (Fiuza & Sierra, 2017). En este sentido, representa un horizonte capaz de garantizar una educación digna a todas las personas, recogiendo los valores, las ideas y las implicaciones que esto conlleva (Escudero, 2012). También conviene señalar que el concepto de inclusión en el ámbito educativo está estrechamente relacionado con la equidad y con un proyecto de sociedad basada en la justicia (UNESCO, 2018).

Supone la lucha contra la exclusión (Ainscow, 2012; Arnaiz et al., 2018; Carbonell, 2017; Echeita, 2013a; Escudero, 2012). En palabras de Arnaiz, De Haro y Azorín (2018), “la inclusión trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social” (p. 9). Para ello, Slee (2012) señala la necesidad de que las personas involucradas en el proceso educativo reflexionen y entiendan la mecánica de la exclusión, ya que sólo así es posible reconducir las prácticas educativas a las necesidades de un contexto cambiante en el que constantemente aparecen nuevos desafíos.

Es una postura política y es un proyecto ético (Slee, 2012), siendo el tema de valores y la ética fundamental (Escudero & Martínez, 2011; Messiou, 2017). La educación inclusiva es un proyecto de sociedad democrática, que implica unas acciones políticas dirigidas a lograr que tanto la educación como la sociedad tomen formas más inclusivas (UNESCO, 2018): “es un concepto que aborda cuestiones fundamentales sobre el mundo en el que queremos que vivan nuestros hijos y el papel de la educación en la construcción de ese mundo” (p. 3). Además, según Slee (2012) en ese camino hacia la inclusión, el proyecto político debe incluir la identificación de las barreras que dificultan o niegan el acceso, la participación y el éxito de todo el alumnado.

Tiene que ver con todo el alumnado (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2011; Azorín, 2017b; Escudero & Martínez, 2011; UNESCO, 2017a). Se preocupa por la presencia, participación y

logro de todo el alumnado (Ainscow, 2012; Ainscow, 2016b; Echeita, 2017; Escudero, 2012; Hernández & Ainscow, 2018; Messiou, 2017), poniendo el foco principal de la mejora de los sistemas educativos en este aspecto (UNESCO, 2017), sin pasar por alto un énfasis en aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Ainscow, 2016b; Escudero, 2012; Escudero & Martínez, 2011; Fiuza & Sierra, 2017). En esta línea, Echeita (2019) recalca la importancia de impulsar medidas equitativas que avalen la presencia de todo niño y niña en espacios compartidos (acceso), de los que forme parte y conviva (participación) para lograr alcanzar un desarrollo completo que fortalezca su bienestar y su futuro, “sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales” (p.19). Ello implica que el alumnado comparta espacios, tenga experiencias de aprendizaje de calidad y obtenga resultados de aprendizaje (Hernández & Ainscow, 2018) en las escuelas que forman parte de la comunidad en la que viven (Porter & Towell, 2017).

Acepta y respeta las diferencias entre las personas (Simón & Echeita, 2012; UNICEF, 2014a). Es decir, supone reconocer la diversidad como valor educativo y riqueza (Arnaiz, 2011; Sapon-Shevin, 2013), valorando la heterogeneidad como herramienta de aprendizaje (Fiuza & Sierra, 2017; Hernández & Ainscow, 2018). Esto conlleva que, más allá del aspecto organizativo, la educación inclusiva es un compromiso para que todo el alumnado sea valorado y acogido sean cuales sean sus características (Sapon-Shevin, 2013). En palabras de Simón y Echeita (2017a), “la educación inclusiva nos llama, en definitiva, a reconocer y respetar la diversidad humana y a aprender de ella para ser mejores personas y profesionales” (p. 32).

Es un proceso dinámico (UNICEF, 2014a) que no tiene fin (Ainscow, 2012; Fiuza & Sierra, 2017) y que consiste en una constante búsqueda de respuestas que hagan frente a las barreras tanto en el acceso, como en la participación y el éxito de todo el alumnado (UNESCO, 2017a). Además, como señalan Echeita y Ainscow (2011) es un proceso de naturaleza dilemática que requiere basarse en el diálogo igualitario y la colaboración eficaz para tomar decisiones.

Supone una reestructuración de culturas, prácticas y políticas (Ainscow, 2012; Azorín, 2017b; Sánchez Casalla, 2018), estando relacionada con la reforma educativa y transformación escolar (Carbonell, 2017). Según Arnaiz (2011), “la inclusión busca cómo transformar los sistemas educativos con el fin de responder a la diversidad del alumnado, proceso en el que toda la sociedad está comprometida” (p. 27).

No se circunscribe a la escuela (García Rubio, 2017), constituyendo una idea transversal en diferentes ámbitos como el laboral, familiar, social, etc. (Parrilla, 2002) y exigiendo una mirada sistémica y poliédrica (Echeita, 2013a, 2013b; Echeita & Dominguez, 2011; Echeita & Navarro, 2014; Escudero, 2012). Tal y como señala Arnaiz (2012), “hablar de inclusión significa abordar una temática caleidoscópica, un prisma con varias caras o planos, cada uno con ciertas dosis de fundamento” (p. 31).

Supone para algunas personas una manera de vivir. Se trata de “un concepto filosófico y una forma de vida que tiene que ver con el bien vivir, y no una mera propuesta o receta metodológica” (Carbonell, 2017, p. 124). De hecho, algunos estudios como el de Parra (2010) apuntan a la Educación Inclusiva como una construcción filosófica que reúne una serie de valores y principios que se llevan a la práctica a través de un conjunto de acciones y políticas.

Exige una responsabilidad compartida (Arnaiz, 2011) que requiere de redes sociales para hacerla efectiva (Escudero & Martínez, 2011). En este sentido, es necesaria la creación de redes para hacerla efectiva, siendo además una cuestión de los principios de la educación inclusiva. En el marco de la acción democrática, la participación y la voz de las personas implicadas debe articularse a través de la creación de redes y tejidos de apoyo (Escudero & Martínez, 2011)

Supone un proyecto social (Arnaiz et al., 2018; UNESCO, 2018), y también educativo, que implica un objetivo común para la ciudadanía en su conjunto (Calderón & Verde, 2018). Resulta necesario que la escuela inclusiva se concrete en una sociedad inclusiva donde la diferencia se valore como algo positivo (García Rubio, 2017), es decir, se necesita un proyecto de sociedad más inclusivo (Echeita, 2013a). La educación inclusiva se ha de pensar en relación con la inclusión social (Escudero, 2012; Escudero & Martínez, 2011), reconociendo que va más allá de los muros de la institución escolar, estando vinculada a la comunidad como medio para avanzar hacia una **sociedad más inclusiva** (Azorín, 2017b, 2018). Ambas metas, tanto la de la educación inclusiva como la de una sociedad inclusiva, han de ir de la mano a través de políticas que se dirijan a entender y hacer frente a la realidad social y educativa (Escudero, 2012). En palabras de Sánchez Casalla (2018):

Más allá del ámbito educativo la inclusión es y debe ser ante todo un fenómeno social humanizante, basado en una transformación real y profunda de las prácticas que se dan dentro de la escuela y alrededor de ella, un acto amoroso basado en los valores que nuestra sociedad ha venido dejando de lado con el paso del tiempo. (p. 120)

La Importancia de la Equidad

La educación es un derecho humano básico y la base de una sociedad más justa, de ahí el énfasis más reciente en la equidad (Ydo, 2020). La calidad y la equidad son dos ejes sobre los que se basa la educación contemporánea. Según Arnaiz, Azorín y García (2015, p. 327) “la asunción de los planteamientos inclusivos en el argot de la mejora escolar atesora la inexorable conjugación de la calidad con la equidad desde la diversidad”. Así, los sistemas educativos a nivel mundial se encuentran con el reto de alcanzar la equidad (Ainscow et al., 2013), o como señalan Echeita y Ainscow (2011) de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una educación de calidad. En efecto, los gobiernos han manifestado la voluntad política de avanzar en esta dirección, siendo refrendando en diversos foros tanto a nivel nacional como internacional (Echeita & Ainscow, 2011). Sin embargo, este cambio en cuestión de equidad, al igual que todos los cambios relevantes en las políticas, precisa claridad de propósito (Ainscow, 2016b) y asegurar una preocupación por la justicia considerando la educación de todo el alumnado de igual importancia (UNESCO, 2017a). Según Hernández y Ainscow (2018) el marco de la equidad entiende que las personas son diferentes, precisando de una respuesta educativa y social acorde a sus necesidades, así como minimizando la situación de desigualdad.

Entonces conviene subrayar que hablar de educación inclusiva supone reflexionar sobre los retos de la equidad escolar (Echeita, 2017). La equidad implica que se tengan en cuenta las particularidades personales y contextuales que pueden convertirse en barreras para un desarrollo educativo íntegro (OCDE, 2012, citado por Hernández & Ainscow, 2018, p.16). Según Echeita (2013b), refiriéndose a la OCDE (2007), “el concepto nuclear no es el de inclusión sino el de ‘equidad’ siendo la inclusión una dimensión específica de éste (equidad = justicia + inclusión)” (p. 105). En la línea de esta ecuación, Echeita (2013b) señala que, por un

lado, hablar de equidad implica hablar de justicia, ya que se deben considerar las circunstancias que rodean al niño o a la niña y se ha de garantizar que éstas no supongan una barrera en su desarrollo. Por otro lado, hablar de equidad también es una cuestión de inclusión, ya que comparten el desafío de garantizar unos objetivos educativos básicos para todo el alumnado. Ambos conceptos están en constante interacción:

Justicia e inclusión están interrelacionados en la medida en que se considera que es la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar lo que puede ayudar a superar las consecuencias de la privación social que con frecuencia son, precisamente, la causa de dicha situación. (Echeita, 2013b, p. 105)

Ante este reto se necesita adoptar un enfoque holístico, una perspectiva ecológico-sistémica que Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) denominan “ecología de la equidad” (citado por Echeita, 2013a). “Ecología de la equidad” supone asumir que el grado en el que las experiencias y los resultados del alumnado son equitativos dependen no sólo de las prácticas educativas del profesorado, ni de las escuelas, sino que están condicionados por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013; Ainscow, 2016a). Por ejemplo, éstos incluyen la demografía de las áreas atendidas por las escuelas, las historias y culturas de las poblaciones que envían a sus hijos e hijas a la escuela, y las realidades económicas a las que hacen frente esas poblaciones (Ainscow, 2016b). Además, conviene reconocer la complejidad de las interacciones entre los distintos elementos de esta ecología y su implicación para conseguir sistemas educativos más equitativos (Ainscow, 2016a). Por ello, al trabajar en proyectos de mejora en las escuelas, resulta útil reflexionar sobre tres áreas interconectadas en las que surgen cuestiones sobre la equidad (Ainscow, 2016a; Ainscow et al., 2013):

- *En las escuelas*: Cuestiones que surgen de las prácticas de la escuela y los docentes.
- *Entre las escuelas*: Cuestiones que surgen de las características locales de los sistemas escolares.
- *Más allá de las escuelas*: Este ámbito de gran alcance incluye el contexto comunitario y político más amplio dentro de la escuela.

En definitiva, tener en cuenta tanto la equidad como la inclusión en las políticas educativas exige un compromiso de más sectores (salud, bienestar social, servicios de protección infantil, etc.) para asegurar un marco tanto legislativo como administrativo común en este viaje hacia una educación más inclusiva y equitativa (UNESCO, 2017a). Y según Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013):

Concretamente, los procesos de mejora escolar necesitan integrarse en esfuerzos dirigidos localmente para hacer los sistemas educativos más equitativos y vincular la labor de las escuelas con estrategias de área para atajar desigualdades mayores y, finalmente, con políticas nacionales dirigidas a crear una sociedad más justa. (p. 55)

Conclusiones

Nuestro propósito en este artículo ha sido ofrecer un resumen conceptual sobre los inicios y el desarrollo de la educación inclusiva. Si bien a finales de los años 80 y principios de los años 90 comienzan a aparecer críticas contra la Educación Especial, surgiendo la necesidad de revisar los sistemas educativos para responder a las necesidades de las personas que recibían

dicha Educación en contextos ordinarios, desde diversos organismos internacionales se lucha por el derecho a la educación de toda la infancia. Y como existen desigualdades en torno al cumplimiento del derecho a la educación desde los años 90, se comienza a luchar a nivel internacional por una “Educación para Todos”, celebrándose hitos muy relevantes a favor de la educación inclusiva. De esta manera, actualmente persiste un compromiso internacional para garantizar este derecho a la educación, siendo la inclusión y la equidad la clave para avanzar en esta lucha contra cualquier tipo de exclusión.

Reconociendo que la educación inclusiva se puede abordar desde diversos puntos de vista complementarios que, en varias ocasiones sacan a la luz los riesgos que conlleva una lectura errónea o reduccionista de los fines de la educación inclusiva, se subraya la importancia de considerar cada contexto y realidad particular partiendo de unas señas de identidad, es decir, unos acuerdos y consensos de amplio reconocimiento que la definen. En resumidas cuentas, como plantea este trabajo las contribuciones en torno a la educación inclusiva señalan que: es una cuestión de derechos humanos; se basa en el modelo social de la discapacidad; está relacionado con la equidad; supone una lucha contra la exclusión; es una postura política y ética; para algunas personas supone una manera de vivir; se refiere a la presencia, participación y logro de todo el alumnado; precisa la identificación y eliminación de barreras; reconoce la diversidad como valor educativo y riqueza; es un proceso dinámico; supone la reestructuración de políticas, culturas y prácticas; exige una mirada sistémica y poliédrica más allá de la escuela; es una responsabilidad compartida; y supone un proyecto tanto social como educativo para avanzar hacia sociedades más inclusivas.

Ante este reto de lo que supone una educación inclusiva se necesita un enfoque holístico basado en la equidad por parte de las políticas educativas, de salud, de bienestar social, de servicios sociales, etc. Asimismo, es necesario un compromiso de las políticas a nivel internacional, nacional y local para seguir progresando ante este reto para continuar avanzando en este viaje hacia una educación, y también una sociedad, más inclusiva y equitativa. Y para ello, es necesario mantener activa la búsqueda e identificación de las barreras que sufre una parte del alumnado para lograr su acceso, participación y éxito en el proceso educativo, alejándonos cada vez más de perspectivas de la diversidad como la centrada en el déficit, e impulsando acciones y políticas centradas en la lucha contra la exclusión en cualquiera de sus formas.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2016a). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175.
- Ainscow, M. (2016b). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8.

- Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Apablaza, M. (2015). El orden de la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 41(3), 253-266.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P., Azorín, C. M., & García, M. P. (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27.
- AuCoin, A., Porter, G. L., & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects*, 49, 313-328. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>
- Azorín, C. (2017a). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.
- Azorín, C. (2017b). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(2), 29-48.
- Azorín, C. (2017c). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 203-228.
- Azorín, C. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188.
- Baez, B. (2004). The study of diversity. The "Knowledge of Difference" and the limits of science. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 285-306.
- Beši, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Biklen, D. (2020). Presuming competence, belonging, and the promise of inclusion: The US experience. *Prospects*, 49, 233-247. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09510-0>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Boyle, C., & Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*, 49, 203-217. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>
- Calderón, I., & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49, 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Wolters Kluwer España, S.A.
- Casanova, M. A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 42-54.

- Corcoran, S. L., Awimbo, L. A., Mugwanga, K., & Aluoch, I. A. (2020). Street-connectedness and education in Kenya: Experiences of formal schooling as rationale for inclusive pedagogies of practice. *Prospects*, 49, 265-280. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09495-w>
- 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.
- Echeita, G. (2013a). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, (26), 11-15.
- Echeita, G. (2013b). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, "voz y quebranto". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., & Dominguez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 17(17), 23-35.
- Echeita, G., & Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (46), 141-162.
- Engelbrecht, P. (2020). Inclusive education: Developments and challenges in South Africa. *Prospects*, 49, 219-232. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09499-6>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Fiuza, M. J., & Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: Una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35(3), 153-174.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2015a). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>
- Foro Mundial sobre la Educación. (2015b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- García-Cedillo, I. (2018). Inclusive Education in Mexican Educational Reform. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-61.
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Hernández, A. M. & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2, 13-22.
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2009) Inclusive education. En S. Odom, R. Horner, M. Snell & J. Blacher, *Handbook of developmental disabilities*. Guilford Press.
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Jiménez, G. & Serrato, M.M. (2014). Del padecimiento a la diversidad: un camino hermenéutico, *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), 185-206.

- Khochan-Bagshaw, M. (2020). Inclusive education development and challenges: Insights into the Middle East and North Africa region. *Prospects*, 49, 153-167.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09507-9>
- Larsen, T. C., Holloway, J., Hamre, B. (2019). How is an inclusive agenda possible in an excluding education system? Revisiting the Danish Dilemma. *International Journal of Inclusive Education*, doi: 10.1080/13603116.2019.1626497
- Leach, D., & Helf, S. (2016). Revisiting the regular education initiative: Multi-tiered systems of support can strengthen the connection between general and special education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, (Fall), 116-124.
- Matus, C. & Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses of education. *Studies in the cultural politics of education*, 32(3), 293-307
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310.
- Mukherjee, M. (2017). Global Design and Local Histories: Culturally Embedded Meaning-Making for Inclusive Education. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(3), 32-48.
- ONU. (2016). *Comentario General N° 4. Artículo 24. Derecho a la Educación Inclusiva*. Disponible en (enero 2019):
<http://sid.usal.es/idocs/F1/ACT56067/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Parras, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Porter, G. L. & Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada & el Centre for Inclusive Futures.
- Rodríguez, H., Jiménez, M., & Sánchez, S. (2018). Construcción del discurso en torno a la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217.
- Sánchez Casalla, A. X. (2018). Humanizando la escuela a través de la educación inclusiva. *Edmetic*, 7(1), 107-123.
- Sanz, R., & Serrano, A. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación*, 29(2), 167-184.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Selvaraj, J. (2015). Inclusive education in New Zealand. Policies, politics and contradictions. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 86-101.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.907584>.
- Sharma, U. (2020). Inclusive education in the Pacific: Challenges and opportunities. *Prospects*, 49, 187-201. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09498-7>
- Simón, C., & Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros*, 344, 31-34.

- Sisto, V. (2019). Inclusion “in the Chilean way”: School inclusion in a context of advanced neoliberal policies. *Education Policy Analysis Archives*, 27(23).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Smith, R. (2014). Changing policy and legislation in special and inclusive education: A perspective from Northern Ireland. *British Journal of Special Education*, 41(4), 382-402.
- Sverdllick, I. (2019). Educational inclusion and the right to education: The senses in dispute. *Education Policy Analysis Archives*, 27(26). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. Unesco.
- UNESCO. (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. International Bureau of Education/Unesco.
- UNESCO. (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2017b). *La educación transforma vidas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO & MEC. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- UNESCO. (2020a). *Inclusion and education: All means all. Global monitoring report*.
<https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>.
- UNICEF. (2014a). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission*. Unicef.
- UNICEF. (2014b). *Legislation and Policies for Inclusive Education*. Unicef.
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education. Understanding article 24 of the Convention on the Rights of persons with disabilities*. Unicef.
- Whitley, J., & Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49, 297-312. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09503-z>
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects*, 49, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>

Sobre los Autores

Leire Darretxe Urrutxi

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

leire.darretxe@ehu.eus

Pedagoga, Magisterio en Educación Infantil, Master en Educación Especial y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Profesora Agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar impartiendo docencia en el Grado de Educación Social y Educación Infantil en la Facultad de Educación (UPV/EHU). Las líneas de investigación se orientan hacia la educación inclusiva, la discapacidad, los colectivos en situación de vulnerabilidad y la acción comunitaria. Participa en diversos proyectos financiados por diferentes entidades tanto a nivel local, nacional e internacional. Miembro del Grupo de

Investigación consolidado “KIDEON. Inclusión socioeducativa”, reconocido por el Gobierno Vasco (2019-2021, IT1342-19) en el que se ubica su trabajo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

María Álvarez-Rementería Álvarez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

maria.alvarezrementeria@ehu.eus

Doctoranda en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), graduada en Magisterio de Educación Primaria (UCM) y Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Miembro del equipo de investigación consolidado por el Gobierno Vasco: KIDEON. Su principal actividad gira en torno a la formación continua del profesorado no universitario para el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas. Las principales líneas de investigación son: inclusión educativa, profesorado como agente de cambio, formación continua del profesorado e inclusión social de personas migrantes y refugiadas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8033-6150>

Israel Alonso Sáez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

israel.alonso@ehu.eus

Educador Social y Doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Su trabajo en investigación se centra en dos líneas: la acción socioeducativa y el cambio y la innovación en la universidad. Participa en diferentes investigaciones de convocatorias europeas, estatales o autonómicas impulsadas a través de la colaboración entre el Grado de Educación Social y entidades sociales por medio del desarrollo del Consejo/Observatorio de Titulación y es miembro del Grupo de Investigación consolidado KIDEON. Inclusión socioeducativa, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1342-19) en el que se ubica este trabajo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1139-5223>

Nekane Beloki Arizti

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

nekane.beloki@ehu.eus

Socióloga y Doctora por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Participa en diferentes investigaciones de convocatorias europeas, estatales o autonómicas impulsadas a través de la colaboración entre el Grado de Educación Social y entidades sociales por medio del desarrollo del Consejo/Observatorio de Titulación y es Investigadora principal del Grupo de Investigación consolidado KIDEON. Inclusión socioeducativa, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1342-19) en el que se ubica este trabajo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2728-845X>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 64

17 de mayo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial de EPAAAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.