

Jordi Collet Sabé  
Mila Naranjo Llanos  
Jesús Soldevila Pérez (coords.)

# Educación inclusiva global

Jordi Collet Sabé, Mila Naranjo Llanos  
y Jesús Soldevila Pérez (coords.)

# Educación inclusiva global

**Octaedro** 

Colección Horizontes-Universidad  
Título: *Educación inclusiva global*

Primera edición: julio de 2024

© Jordi Collet Sabé, Mila Naranjo Llanos y Jesús Soldevila Pérez (coords.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

ISBN: 978-84-10282-09-4

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar

JESÚS SOLDEVILA-PÉREZ

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

IGNACIO CALDERÓN-ALMENDROS

Universidad de Málaga

GERARDO ECHEITA

Universidad Autónoma de Madrid

## 1. Introducción

En marzo de 2020, *The New York Times* publicaba un artículo en el que Elliot Kukla reflexionaba sobre las medidas que, a raíz del fuerte brote inicial de covid-19 y la consecuente sobresaturación de los sistemas sanitarios, algunos países como Italia habían tomado. Estas medidas consistían en no salvar las vidas de las personas consideradas con discapacidad, enfermas crónicas o mayores con covid-19, lanzando el mensaje al mundo de que hay vidas que valen menos o son más prescindibles. El texto reflejaba algo que, aunque nos parezca grotesco, exagerado o tremendamente descarnado, no deja de mostrar una parte de la realidad y de nuestras relaciones: sí, hay vidas que hemos llamado sin pudor *minus-válidas* (menos válidas) o *in-válidas* (no válidas) y que, en momentos de miedo colectivo como el generado por la pandemia, se dejaron con las más terribles consecuencias. En España, el grupo de trabajo de Bioética de la Sociedad Española de Medicina Intensiva, Crítica y Unidades Coronarias primaba la entrada en UCI según la «supervivencia libre de discapacidad»

(Rubio *et al.*, 2020). Fue algo sencillo: en el caso de elegir entre una vida u otra, quienes ostentamos el poder llegamos a decidir incluso qué vidas valen más o menos, haciendo, por tanto, una restricción de la humanidad y de los derechos humanos (ONU, 1948).

Sin duda alguna, la pandemia también hizo aflorar la parte más positiva de la humanidad cuando ante la situación de crisis se organizaron múltiples estrategias de apoyo y mucha gente hizo todo lo posible para ayudar a sus conciudadanos; pero al unísono destapó y acentuó desigualdades e injusticias no solamente relacionadas con la sanidad, sino también con los sistemas educativos y las escuelas (Cabrera, 2020; COTEC, 2020): una vez más, la influencia del capital socioeconómico y cultural de las familias afloró como factor que disminuye las oportunidades de aprendizaje (Van Lancker y Parolin, 2020; Bonal y González, 2021), una realidad que lleva muchos años establecida en los sistemas educativos y en las escuelas (Fernández-Enguita, 2017; Jacovkis y Tarabini, 2021; Tarabini, 2020).

En las *escuelas* (dicho lo de *escuela* en términos amplios) también hay vidas que son más prescindibles que otras. Un informe de Save the Children, basado en fuentes oficiales de PISA (Program for International Students Assessment) y del Ministerio de Educación español les pone un rostro: alumnado con bajos recursos, inmigrante, de etnia gitana, con discapacidad (Sastre y Escorial, 2016). Una forma evidente de ver esta *prescindencia* de determinados alumnos y alumnas es la segregación escolar, bien sea por razones económicas/residenciales o por motivos raciales (Murillo y Martínez-Garrido, 2020; Waitoller, 2020), o por razones de salud/discapacidad, como es el caso del alumnado escolarizado en centros de Educación Especial y en aulas específicas, todo ello de acuerdo con una normativa *en fraude de ley* al ser contraria a la *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (ONU, 2006). Esa segregación también se produce con frecuencia a través de las prácticas habituales de muchas escuelas, que separan al alumnado en aulas o itinerarios por motivos de origen nacional, etnia, nivel socioeconómico y/o capacidad. Así se denuncia en la «Alianza por la educación inclusiva y contra la segregación escolar»,<sup>1</sup> donde se aprecia cómo la escuela sigue

1. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-06/AlianzaSegregacion.pdf>

manteniendo determinadas categorizaciones que sustentan desigualdades sociales.

Bien podría decirse que lo anterior muestra algunas de las múltiples caras de la poliédrica *exclusión educativa*, que, como bien sabemos, es el polo oscuro de una dimensión dialéctica que tiene en *la inclusión* su polo luminoso. Así, este capítulo pretende analizar y denunciar la exclusión y algunos de sus motores, al mismo tiempo que busca invitar a una reflexión y debate profundos, para tratar de avanzar hacia una educación más inclusiva y justa.

Quizás el discurso políticamente correcto –pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas– de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. [...] De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación... (Parrilla, 2007, p. 15)

Hacemos nuestras las palabras de la profesora Parrilla y, por eso, en las siguientes páginas nos apoyaremos en evidencias de diferentes chicos y chicas que han experimentado el dolor de ser prescindibles en sus escuelas. Estas evidencias emanan principalmente de una investigación en curso,<sup>2</sup> y ponen en contexto e ilustran bien algunas de las ideas que iremos exponiendo, fruto de un buen número de años de investigaciones comprometidas con dar la vuelta a esas exclusiones. Porque *inclusión* y *exclusión* son procesos dialécticos, de modo que las intervenciones para mejorar la inclusión lo serán en la medida que se reduzcan las presiones excluyentes y viceversa; esto es, la exclusión educativa aumentará tanto como disminuya o resulten «débiles» las culturas, políticas y prácticas presuntamente inclusivas (Echeita, 2008; Escudero *et al.*, 2009; Osler, 2006) y las oportunidades de redistribución, reconocimiento y representación (Waitoller, 2020) que garantizan una educación justa. Por otra parte, y an-

2. *Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el Modelo Social de la Discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social* (RTI2018-099218-A-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades). Todos los casos abordados vendrán de esta investigación, siempre que no se cite otra fuente.

tes de desplegar nuestros argumentos, no está de más recordar que el desarrollo de una educación más inclusiva es una empresa que abarca a **todo el alumnado**, sin eufemismos ni restricciones respecto a ese «todos». Simplemente, como dice la UNESCO en su último informe GEM (UNESCO, 2020a), «todos significa todos».

## 2. Pararse a pensar, dejarse sorprender: las múltiples caras de la discriminación y la exclusión en la escuela.

Tal y como hemos anunciado, en este apartado queremos presentar algunos breves extractos que recogen diferentes caras de la exclusión, discriminación y opresión, a fin, principalmente, de promover la denuncia de las situaciones que los protagonistas viven en su piel día a día y que, por lo tanto, configuran sus vidas. Al margen de la exclusión y opresión que los diferentes sistemas ejercen a millones de niños sin escolarizar, existen también dinámicas y prácticas excluyentes y dañinas producidas en muchos centros y partes de los sistemas educativos que los niños en ellos escolarizados tienen que afrontar (Fancis y Mills, 2012). Así, queremos denunciar algunas de estas situaciones para visibilizarlas y ponerles nombre, por respeto y apoyo a quienes más las sufren, y para remarcar que ninguna vida debería considerarse menos valiosa.

*Estar juntos, sentirse y formar parte de un grupo de iguales que te aprecia, reconoce y cuida de ti, y aprender cada día algo nuevo y que sea valorado* son las tres grandes dimensiones para cuya articulación justa tenemos que poner todos nuestros mejores empeños y conocimientos, desplegando los apoyos necesarios para que sea posible. Pero la experiencia nos dice, lamentablemente, que nuestro sistema educativo no es inclusivo,<sup>3</sup> por cuanto hay muchos niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que están escolarizados

3. Esta afirmación es extensible a muchos otros sistemas educativos en el mundo, como puede comprobarse en múltiples publicaciones (ej.: Calderón *et al.*, 2020; UNESCO, 2020). El sistema educativo español que analizamos en estas páginas puede servir como espejo para otros países, porque, si en él se violan los derechos humanos: «¿Cuántos de los países que ratificaron la Convención cometen sistemáticamente viola-

en aulas o centros «segregados», bien sea por razones económicas, sociales o personales (estado de salud/discapacidad, etnia), algunos incluso teniendo que abandonar sus hogares y desplazarse para poder tener su derecho a la escolarización; que otros muchos están viviendo cotidianamente situaciones de marginación, menosprecio, cuando no del más lacerante y doliente maltrato o abuso, y no siempre de manos de sus iguales, sino también, tristemente, en ocasiones, por parte del mismo profesorado que debería cuidar su autoestima y bienestar personal; y bien sabemos que, en España, por ejemplo, casi un 25 % del alumnado que cursó la educación obligatoria la «mal termina» sin haber conseguido el título correspondiente y que incluso casi un 20% de quienes terminan con ese título, abandonan sus «ganas de estudiar», seguramente a cuenta, en buena medida, del negativo impacto que en ellos y ellas ha tenido una escolarización que no ha tenido esa compleja cualidad que llamamos «ser inclusiva» (FESE, 2021).

Son muy numerosas y diversas las historias que aquí se podrían recoger, pero, para plasmar las múltiples caras de la exclusión, nos centraremos solamente en algunas situaciones de injusticia (Fraser, 2009), opresión (Young, 2000) y exclusión, que las protagonistas de estas historias viven en su piel.

## 2.1. La historia de Lucía

Primero, hablaremos de la historia de Lucía. Una historia que traemos de la mano de su hermano pequeño, Marcos. Lucía estaba a punto de terminar la etapa Primaria en un centro público. De una conversación pública en el marco del proceso de investigación citado desarrollado en la red durante el confinamiento por la covid-19 (Calderón y Rascón, 2020), se extraen las siguientes palabras:

MARCOS: [Mi escuela] Para mí es buena, pero para mi hermana no tanto, [...] porque se siente sola en el patio. Está sola. Siempre.

INVESTIGADOR: ¿Y cómo se podría arreglar eso, Marcos? ¿Qué se te ocurre?

MARCOS: Hablando con los de su clase. [...] Que se junten con ella.

---

ciones graves de los derechos humanos en las escuelas?» (Calderón-Almendros, 2018, p. 1670).



INVESTIGADOR: ¿Y por qué crees que no se juntan con ella?

MARCOS: Porque tiene autismo. [...]

INVESTIGADOR: Y tú antes decías que para ti sí era buena la escuela. ¿Por qué es buena para ti?

MARCOS: Porque a mí me mandan cosas [tareas], estoy con mis amigos, se juntan conmigo... (Marcos, estudiante de Primaria)

Tan solo el inicio de esta brevísima conversación ilustra la desigualdad que se genera y está cristalizada en muchas de nuestras escuelas: son buenas para unas personas y no para otras. Es decir, tiene filias y fobias. Existe el alumnado legítimo y el que está, pero no debería estar. Hay un alumnado que siempre está bajo sospecha, es objeto de múltiples evaluaciones y siempre bajo la *espada de Damocles* de un cambio de modalidad de escolarización (Echeita y Calderón, 2014; Simón *et al.*, 2021). La advertencia es clara: quien no se somete al dictamen de *la normalidad* en la institución (con sus ritmos, sus materiales estandarizados, sus formas de relación competitivas, sus formas de expresión homogéneas, etc.) es segregado, marginado o expulsado fuera de ella. Y esto se hace con el concurso del miedo, la ansiedad y la impotencia de las familias, que se encuentran en desventaja ante el poder de la escuela tratando de defender a su hijo o hija más vulnerable. La desoladora denuncia de Marcos sobre su propia escuela muestra qué tienen que temer las madres y padres, y lo describe magistralmente: es una cuestión de presencia («estoy con mis amigos»), de participación («se juntan conmigo») y de aprendizaje («a mí me mandan cosas»). La inacción de la escuela respecto de su hermana Lucía hace ver que su situación es «natural», pero es evidente que no lo es.

¿Se imagina Vd. ser Marcos o Lucía o su madre o padre? ¿No le revuelve esta injusticia cuando, además, ocurre en un país que ha refrendado *el derecho* de todos los niños en situación de discapacidad a una educación inclusiva? ¿Habremos de resignarnos a la «suerte» ante una situación como esta, o a que nada se pueda hacer ni cambiar? ¿Qué argumentos y creencias sostienen los profesionales de la educación que intervienen en esta situación? ¿Por qué lo ve un niño y no los profesionales de la educación? ¿Por qué hay cada vez más niños que no llegan ni a poder ser escolarizados en las escuelas de sus hermanos y vecinos, incluso en la etapa preobligatoria? Preguntas urgentes que no esperan una respuesta

urgente y un compromiso inequívoco, no retórico, con la inclusión educativa.

## 2.2. El relato de Ismael

[...] Donde yo vivo [...] todo el mundo [...] está más espabilado de lo normal. [...] Gente no más espabilada en el sentido de más inteligente, sino que son más de calle, están más en la calle. Espabilada de calle, no de estudios; [de] allí no va a salir ningún abogado ni va a salir ningún maestro, ni ningún... De allí no van a salir nada más que maleantes. (Ismael, estudiante de Secundaria)<sup>4</sup>

Ismael hacía esta descripción de su barrio desde el reformatorio en el que estaba recluido por tráfico de drogas. Él, como muchos de sus amigos, ya había abandonado la escuela. En su caso, el fracaso no era achacable a una pretendida falta de capacidad. Ismael y sus amigos cuentan con las características supuestamente «adecuadas» para ser buenos alumnos, pero viven en situación de pobreza y son de etnia gitana. La radiografía que hace de su barrio en tan pocas palabras nos ofrece algunas claves fundamentales: sin que un especialista haya tenido que explicárselo, Ismael ha entendido que la inteligencia en la escuela no es la que a él se le exige en su barrio, que sus culturas están intensamente separadas, y que hay toda una expectativa aplastante sobre él y sus vecinos que le ha llevado justo al lugar donde estaba mientras lo contaba. La cultura escolar es una cultura sesgada por la clase social, y también por la etnia, lo que impide desafiar los destinos que estos chicos y chicas viven desde su infancia. Para que eso ocurra, es necesario evitar los paños calientes: los sistemas educativos siguen manteniendo las diferencias de clase y excluyendo a las minorías étnicas (Sastre y Escorial, 2015), por lo que están contruidos de forma clasista y racista. Crecer asumiendo la subordinación y el desprecio de su propia inteligencia, algo que ocurre también en casos como el de Lucía, supone un daño irreparable en la construcción de la identidad de personas y colectivos que deberían encontrar en las escuelas sus aliados para desmontar las construcciones tendenciosas de un mundo que sustenta enormes desigualdades.

4. La historia de Ismael y la de otros amigos ha sido ampliamente abordada en Calderón-Almendros (2011 y 2015).

### 2.3. Infancias y juventudes oprimidas en el marco de la infancia y la juventud (oprimida)

Lo explicado hasta aquí no se produce en el vacío, sino en una situación que coloca a la infancia y la juventud en general en una compleja situación. Ya Maria Montessori, en su normocentrista antropología pedagógica, denunciaba hace un siglo que el niño ha sido ocultado y opacado por el egoísmo inconsciente de los adultos. Malaguzzi, por su parte, defendería que de los 100 lenguajes del niño le son robados 99. En la actualidad, la infancia y la juventud, entendidas como grupo social, sigue oprimida (algo evidenciado durante la pandemia de la covid-19) y sujeta a profundas injusticias consecuencia de los procesos habituales de la vida cotidiana en los que entran en acción presupuestos y estereotipos culturales, reacciones con o sin intención, los aspectos estructurales de las jerarquías burocráticas y los mecanismos del mercado (Young, 2000).

Esta misma autora aglutina en cinco categorías los hechos y condiciones que algunos movimientos sociales radicales atribuyen al término *opresión* para describir las injusticias vividas: *explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia*. Todo ello abarca, a nuestro juicio, lo que vive una parte significativa de la infancia y juventud como grupo social oprimido en el ámbito de la educación. Como explica Young (2000), las relaciones de poder y desigualdad vienen determinadas en cierta medida por quién hace qué, para quién y cómo se recompensa el trabajo. En relación con esto, nos preocupa la situación de *explotación* que una parte de la infancia y juventud vive en las escuelas y los institutos cuando encontramos historias como las que manifestaba, en la investigación ya citada, Malena, una estudiante de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria: «Es que nosotros también tenemos vida» (refiriéndose a la ingente cantidad de tareas que reciben del profesorado, que no deja posibilidad a «vivir» más allá de la exigencia escolar); algo que Jorge, estudiante de 3.º de ESO, matizaba: «Nuestros padres también tienen una vida». El matiz de Jorge da muestra del doble disciplinamiento que ejerce la escuela (al alumnado y a las familias) sobre el dominio de la normalidad como organizadora de la realidad escolar: la exigencia a la familia aumenta en la medida que el alumno o alumna tiene más necesidades de apoyo. De ahí que

muchas madres (en su inmensa mayoría) de alumnado en situación de discapacidad acaben abandonando trabajos y, en general, «su vida» para hacer frente a las desigualdades a que se enfrentan sus hijos. El alumnado, por supuesto, somatiza toda esta exigencia. La OMS sitúa a España siempre entre los 4 primeros puestos de 42 países respecto a la presión que siente el alumnado por el trabajo escolar (Inchley *et al.*, 2016). Esta sensación de *explotación* se ve acentuada cuando el alumnado se siente alienado, al no encontrar sentido a la actividad que realizan:

No lo aprendes para ti. Los conocimientos que adquieres en ese momento los tienes tú, pero no son para ti en realidad, son para el examen. Porque a mí, después de hacer el examen, a los días yo ya no me acuerdo de lo que di. (Carmen, estudiante de Educación Secundaria)<sup>5</sup>

¿Qué significación tiene un aprendizaje que no es buscado ni deseado, sino impuesto y asumido? ¿Qué aprendizaje vital se desarrolla al someter durante años la voluntad al valor «económico» de una calificación? ¿Qué implicación emocional tiene para el alumnado una nota, o unas mejores puntuaciones de país en los informes PISA? ¿Dónde queda aquella idea de Giner de los Ríos que decía que el fin de la enseñanza es la educación, y no la mera instrucción? Esta sensación de *explotación*, sumada a otros tantos factores, como, por ejemplo, los emocionales o los mensajes que «culpabilizan» al alumnado (Calderón-Almendros, 2011; Cuomo e Imola, 2008; Escudero *et al.*, 2009; Osler, 2006), pueden dar lugar a la desvinculación con aquello escolar que, como anunciábamos, abre las puertas al abandono (Tarabini, 2020) y puede convertir a una parte significativa de la infancia y juventud en un grupo excluido de los aprendizajes y la motivación por aprender. Un abandono y exclusión que tienen también un impacto directo en la vida adulta (Soler *et al.*, 2021).

Comenzamos el capítulo hablando de *prescindencia*, y es que hay incluso colectivos cuyas vidas corren un mayor riesgo de ser eliminadas: véanse las cifras de asesinatos de mujeres, pero tam-

5. Carmen, Jorge y Malena forman parte del colectivo Estudiantes por la Inclusión, que viene desarrollando un trabajo retador que genera una nueva línea: los cambios pueden ser promovidos por el alumnado, los que «puentea» el poder y pone el acento en la mejora de las vidas de todo el alumnado en primera persona. Su primer aporte es la guía *Cómo hacer inclusiva tu escuela*, publicada en 2021 por el Ministerio de Educación y FP.

bién los recientes crímenes cometidos en España, presuntamente por la condición homosexual y la situación de discapacidad respectivamente. Este último caso viene precedido por el escandaloso aumento del 69,2% de los delitos de odio contra personas en situación de discapacidad en España durante el 2020, y un 57,1% el antigitanismo (MIE, 2021).<sup>6</sup> Hay muchos factores que influyen en esta realidad, no pretendemos llegar a conclusiones gruesas. Pero es evidente que buena parte de la socialización se desarrolla en la escuela, y en ella se aprende a valorar o rechazar las diferencias, así como a tomar posición crítica ante la realidad. Por supuesto que muchas escuelas hacen un enorme trabajo en la construcción de esa ciudadanía democrática que requiere una sociedad que valora la diversidad; pero también es cierto que en nuestro sistema educativo se sigue violando grave y sistemáticamente el derecho a la educación inclusiva (CRPD, 2018, 2024).

La obsesión por los indicadores de rendimiento internacionales, la segregación de nuestras escuelas, la sobrecarga de tareas alejadas del interés del alumnado y percibidas como inútiles para sus vidas, la competitividad que conlleva y el sostenimiento que con todo ello se hace de las desigualdades en la institución, que ilustran bien los testimonios abordados previamente, no son precisamente una solución a los problemas sociales que tenemos, sino más bien un grave problema añadido en una institución encargada de educar a las nuevas generaciones. ¿Podemos prescindir de todas estas vidas? Resulta urgente entender la centralidad *del cambio escolar* y los procesos que lo facilitan, o en su caso lo entorpecen, para tratar que la educación inclusiva no solo sea un hermoso discurso, sino una realidad construible y alcanzable.

### 3. Radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar

Llegados a este punto nos asaltan más preguntas: ¿cómo es posible que, con la gran cantidad de declaraciones, tratados, leyes

6. Más allá de nuestras fronteras, los discursos de odio han entrado de forma desinhibida en el panorama político internacional.

estatales y autonómicas, indicaciones, objetivos internacionales y un amplio bagaje de investigaciones que acreditan los beneficios de la inclusión, sigamos encontrando tantas y diversas situaciones de injusticia, exclusión y opresión? ¿Por qué estos acuerdos, tratados y leyes son vulnerados/bles?

Sin duda, las respuestas a estas cuestiones son multidimensionales, debido a la elasticidad del concepto de *exclusión* (Escudero *et al.*, 2009), las diferentes formas de definir la justicia social (Francis *et al.*, 2017), o bien por el complejo entramado de los sistemas educativos y de las escuelas, que, por ser diferentes, nos darían respuestas dispares. Aun así, quisiéramos seguir analizando algunos elementos transversales que han sido identificados como motores de la exclusión y que podrían dar, en cierto modo, respuesta a estas preguntas. Nuestro propósito no es recogerlos todos ni tampoco elaborarlos completamente, pero sí sugerir algunos debates a su alrededor. Para ello, recorreremos algunas de las vías a través de las cuales los sistemas de opresión interseccionan entre ellos en diferentes niveles, generando situaciones de discriminación y exclusión como las que hemos expuesto.

Probablemente, en la base de los motores y de las razones por las cuales se siguen viviendo tantas y tan diversas situaciones de injusticia, exclusión y opresión, encontraríamos las ideas que se han ido configurando históricamente alrededor de las funciones de la escuela; visto que, desde la creación de los sistemas educativos modernos y las sociedades capitalistas industriales, una de las funciones que se han atribuido a los sistemas educativos ha sido la selección (Tarabini, 2020). De hecho, por ejemplo, en España, aun tratando de esconder su trasfondo bajo un nombre más políticamente correcto como es la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad, esta es más popularmente conocida como la «selectividad». Y esta función selectiva de la escuela se desarrolla desde las etapas preobligatorias, estableciendo un vínculo directo entre la escuela y el mercado, así como con los procesos de exclusión de todas aquellas personas que, por diferentes razones, han sido desterradas de la oportunidad de formar parte de forma íntegra del sistema social y educativo. Este hecho es fundamental, porque es desde la exclusión social desde donde las capacidades, bienestar y libertades (de las que nos habla desde su enfoque Amartya Sen, 2000) se ven sesgadas.

Los procesos de selección que las escuelas desarrollan a partir de diferentes políticas y prácticas están marcados por una concepción muy limitada de la diversidad, al mismo tiempo que por un fuerte peso del concepto de *normalidad* (abriendo las puertas a la *lógica de la homogeneidad* incluso en un sentido más amplio que el planteado por Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski, 1987), que permite determinar cuál es el alumnado que debe seguir adelante y cuál perderse en los complejos entramados del sistema; siempre bajo el legitimado discurso de que serán mejor atendidos o que el sistema les puede dar más oportunidades en entornos segregados, por no poder estar a la altura de los comunes (Muntaner, 2010). Este hecho permite culpabilizar al niño, la niña o a su familia, personalizando el problema/fracaso en ellos y no en el sistema. Así, un problema social (la desigualdad) se convierte en individual (la calificación). Pero ¿quién es el verdadero responsable?

El análisis de Waitoller (2020b) introduce el concepto de *inclusión selectiva*, exponiendo que, si bien las situaciones de inclusión han mejorado con el aumento de las tasas de escolarización de algunos países, las inequidades y exclusiones se han acentuado una vez dentro del sistema a partir de múltiples formas de desigualdad y discriminación que favorecen la selección de aquellas diferencias que no pueden adaptarse a las prácticas normativas. Así, podríamos hablar también de *normalidad selectiva*, entendiendo que es este constructo de *normalidad* el que permite legitimar y desarrollar los procesos de selección, exclusión, falta de reconocimiento (Fraser, 2009) e imperialismo cultural (Young, 2000) al que están subyugadas las personas que se encuentran en los márgenes de esta normalidad. El neoliberalismo, como proyecto cultural, imprime un claro sentido al concepto de *normalización*, entendiendo que las personas son (o no) juzgadas y normalizadas a partir de su capacidad por formar parte del ideal neoliberal (Waitoller, 2020a) y de su contribución a la economía, hecho aún más acentuado cuando se forma parte de alguno de los grupos excluidos, por ejemplo, el de personas en situación de discapacidad (Apple, 2010), o afroamericanas y latinas (Waitoller *et al.*, 2019). Parece ser, pues, que la capitalización de la educación en pro de la ideología del libre mercado tiene más peso que garantizar un derecho fundamental. En tal caso, se corre el peligro de estar pasando

[...] de la educación como derecho a la educación como mercancía; de los sujetos titulares de derechos a los consumidores informados que invierten en su futuro o en el de sus hijos; de la igualdad de oportunidades y la democracia a la competencia y el desarrollo económico; de las necesidades de la sociedad democrática a las necesidades del mercado laboral; del pleno desarrollo de la personalidad y la participación en la sociedad a la producción de trabajadores flexibles, cualificados y adaptados a las necesidades del mercado. (Lema, 2010, p. 38)

Es esta lógica de mercado la que nos está haciendo pensar que hay vidas escolares que valen menos. ¿Vamos a dejar que esto siga ocurriendo?

La evolución del sistema se enfrenta a la tradición y a las fuerzas del mercado. En este sentido, por ejemplo, Tomlinson (2012) denuncia que se ha construido toda una industria de las *necesidades educativas especiales*, aceptada por los gobiernos, que van aumentando su funcionamiento con el incremento de la demanda de categorización por parte de las propias familias para la obtención de recursos que garanticen la adecuada atención de sus hijos e hijas. Tomlinson muestra el incremento de solicitudes de las familias de clase media, que históricamente evitaban la categorización de sus hijos e hijas. Se incorpora, por tanto, en el ideario común la bondad de la educación segregada frente a la educación inclusiva; los intereses del mercado frente a la evidencia científica internacional.

Frente a estas enormes fuerzas, la lucha por la construcción de ese sistema educativo inclusivo ha tomado cuerpo en los discursos oficiales y las agendas internacionales, pero no terminan de aterrizar en las escuelas, que continúan afianzando prácticas educativas excluyentes, como venimos viendo en estas páginas. Es lógico pensar que la estrategia desarrollada tiene errores y que la fuerza del *statu quo* y los poderes establecidos son mayores de lo que a muchos nos hubiera gustado.

Incluso la UNESCO, en su defensa de la educación inclusiva, utiliza justificaciones que se asientan en la lógica a la que pretende responder. Habla de la justificación educativa, ya que desarrolla formas de enseñar beneficiosas para todos los niños y niñas; la social, porque sienta las bases de una sociedad justa y no discriminatoria; y la económica, ya que es menos costosa que



mantener sistemas segregados (UNESCO, 2020b). Sin cuestionar la veracidad de esta última, y entendiendo que responde a las falacias que desde esos otros discursos interesados (la industria NEE) se hacen de esta cuestión, los sistemas no necesitan esa justificación para desarrollar una transformación que es imperativo moral (y legal), ya que se trata de derechos humanos fundamentales. Tampoco deberían ser necesarias las evidencias sobre la eficacia de la educación inclusiva en la producción de aprendizajes académicos (Hehir *et al.*, 2016) y en el aprendizaje emocional y la construcción social (EADSNE, 2018).

Recurriendo a diversos autores, Mills (2018) recoge importantes reflexiones en relación con los supuestos sobre qué es una «buena sociedad». Estos supuestos sustentan los marcos políticos, las prácticas educativas a todos niveles, y también la forma cómo profesores y alumnos se ven y construyen a sí mismos. Son supuestos que prevalecen a pesar de lo que dicta la evidencia científica, y que no problematizan con el capitalismo, como son la meritocracia o el hecho de estar «gobernados por los números», pero que, como señala el propio Mills (2018) y Barton (2003) sí que cuestionan la justicia social.

Siendo conscientes del hecho que no todo el alumnado parte en las mismas condiciones, ¿hasta cuándo permitiremos que la meritocracia sea la catapulta hacia la exclusión en nuestras escuelas? ¿Nos dejaremos gobernar por los números? Unos números que no solamente suponen injusticias y exclusión, sino que, además, convierten las escuelas en lugares dañinos (Francis y Mills, 2012). La preocupación por aumentar las puntuaciones en los test académicos y el alcanzar los estándares internacionales nos hace olvidar las fortalezas de las prácticas inclusivas en las escuelas, esto es, el crecimiento académico, social y emocional de los estudiantes (Pujolàs, 2008; Soldevila *et al.*, 2017) y el adoptar un firme compromiso con los valores inclusivos (Booth, 2011), hechos que permiten frenar las situaciones de opresión, superar la exclusión y promover la justicia social.

De nuevo, estos argumentos son importantes para contrarrestar todas las falacias en las que se asientan los discursos que hacen apología de la segregación. Sin embargo, no deberíamos asentarnos en ellos, porque volvemos a poner el peso en la productividad y la obsesión por la eficacia que tanto se separan de los procesos educativos genuinos, transformadores y emancipa-

dores (Freire, 1972). No debería ser necesario si la privación de un contexto equitativo e inclusivo supone un impedimento para el desarrollo armónico y óptimo de las personas, y si impide la transformación necesaria de un contexto social que aún hoy discrimina, oprime hasta el dolor y excluye de forma sangrante. Situar el debate donde el mercado lo quiere (en la meritocracia, el encumbramiento de la cultura del esfuerzo y la pelea por la productividad bajo la mentirosa doctrina del «si quieres, puedes») nunca nos llevará a salir del *status quo*. Necesitamos generar espacios de discusión y renovación de políticas y prácticas, que tienen que estar alimentados por quienes han estado fuera y son víctimas de todo lo que hemos denunciado en estas páginas. Procesos participativos a gran escala, pero también en cada centro y cada aula. El profesorado puede y debe rebelarse ante toda esta apisonadora que aplasta las diferencias sin piedad, y que tiene un lugar destacado en las escuelas. No podemos esperar más, y el cambio tiene que tomar impulso en quienes sabemos que esto no puede seguir así: docentes y familias que se ponen junto al alumnado para transformar la realidad. Y eso no se producirá (¡ha pasado más de un cuarto de siglo desde la Declaración de Salamanca!) con el discurso políticamente correcto de la educación inclusiva «débil». Todos los niños y niñas que tenemos en las escuelas, que viven en un mundo hostil contra sus propias diferencias, no pueden esperar más. Y lo que llevan años esperando es nuestro posicionamiento inequívoco, incómodo y emocionalmente expuesto para trascender los discursos políticamente correctos con acciones contra la injusticia, propiciando una transformación profunda de nuestros sistemas educativos: sus funciones, lo que considera legítimo y, al fin, un ensanchamiento de la imaginación pedagógica, que reconozca la naturaleza política de la educación y nuestro indelegable protagonismo en la historia.

Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario. (Ferrer i Guardia, 1978, p. 26)

## 4. Referencias

- Apple, M. W. (2010). Len Barton, critical education and the problem of «decentered unities». *International Studies in Sociology of Education*, 20(2), 93-107.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 44-62.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.
- Brown, L., Nietupski, J. y Hamre-Nietupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. En: J. L. Ortega y J. L. Matson (coords.). *Recerca actual en integració escolar* (pp. 21-34). Departament d'Ensenyament.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 13(2), esp. COVID-19, 114-139.
- Calderón-Almendros, I. (2011). Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history. *British Journal of Sociology of Education*, 32(5), 745-762.
- Calderón-Almendros, I. (2015). *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de Medina*. Octaedro.
- Calderón-Almendros, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671.
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. y 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.
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M. T. (coords.) (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2018). *Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention* [versión avanzada inédita]. <https://bit.ly/2Y5TqA9>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2024). *Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el Comi-*

- té en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención [versión avanzada no editada]. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FESP%2FFUIR%2F1&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FESP%2FFUIR%2F1&Lang=en)
- COTEC (2020). *Covid-19 y educación II: escuela en casa y desigualdad*. Fundación COTEC.
- Cuomo, N. e Imola, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa: Análisis del contexto y las formas de enseñar. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 49-58.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion. A Review of the Literature*. EADSNE.
- Fernández-Enguita, M. (2017). Desigualdades educativas en la sociedad digital. *Zoom Social. Educación*, 2. <https://bit.ly/3m5ESs7>
- Ferrer i Guardia, F. (1978). *La escuela moderna*. Jucar.
- Francis, B., Mills, M. y Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431.
- Francis, B. y Mills, M. (2012). Schools as damaging organizations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 251-271.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (FESE) (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe General*. <https://bit.ly/39ZFHNP>
- Hehir, T., Pascucci, S. y Pascucci, Ch. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Instituto Alana. <https://bit.ly/3iboXHG>
- Inchley, J., Currie, D. B., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Díaz, A. Y., Molcho, M., Weber, M. y

- Barnekow, V. (eds.) (2016). *Growing up unequal. HSBC 2016 study*. World Health Organization.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 14(1), 85-102.
- Kukla, E. (2020, March 19). My Life Is More «Disposable» During This Pandemic: the ableism and ageism being unleashed is its own sort of pestilence. *The New York Times*.
- Lema, C. (2010). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En: M. A. Casanova y M. A. Cabra (coords.). *Educación y Personas con discapacidad: Presente y Futuro* (pp. 31-65). Fundación ONCE.
- Mills, M. (2018). Educational research that has an impact: «Be realistic, demand the impossible». *The Australian Educational Researcher*, 45, 569-583
- Ministerio del Interior de España (MIE) (ed.) (2021). *Informe sobre la evolución de delitos de odio en España 2020*. Ministerio del Interior.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En: P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto (coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación Escolar como Oposición. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8.
- ONU (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. ONU. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/UDHRIndex.aspx>
- ONU (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. ONU.
- Osler, A. (2006). Excluded girls: Interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education*, 18, 571-589.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: L. Barton y F. Armstrong (eds.). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Springer Books.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Rubio, O., Estella, A., Cabre, L., Saralegui-Reta, I., Martín, M. C., Zapata, L., Esquerda, M., Ferrer, R., Castellanos, A., Trenado, J. y Amblas, J. (2020). Recomendaciones éticas para la toma de decisiones difíciles en las unidades de cuidados intensivos ante la situación excepcional de crisis por la pandemia por COVID-19: revisión rápida y consenso de expertos. *Medicina intensiva*, 44(7), 439-445.

- Sastre, A. y Escorial, A. (coords.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Sen, A. (2000). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Asian Development Bank.
- Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513>
- Soldevila, J., Naranjo, M. y Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56.
- Soler, A., Martínez, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho, M. A., Morillo, B. y De Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), esp. COVID-19, 145-155.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286.
- UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos*. UNESCO.
- Van Lancker, W. y Parolin, Z. (2020). COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.
- Waitoller, F. R. (2020a). *Excluded by Choice. Urban students with disabilities in the education marketplace*. Teacher College Press.
- Waitoller, F. R. (2020b). Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. En: C. Boyle., S. Mavropoulou., J. Anderson y A. Page (eds.). *Inclusive Education: Global Issues & Controversies* (pp. 89-107). Sense.
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A. y Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.



# Índice

Prólogo. Luchas mundiales por la educación inclusiva:	
lecciones de España . . . . .	9
Lección 1: El contexto importa . . . . .	10
Lección 2: Las evidencias son cruciales . . . . .	11
Lección 3: Aprovechar el potencial sin explotar . . . . .	12
Lección 4: La importancia de la claridad. . . . .	13
Lección 5: Implicar a la comunidad en general . . . . .	14
Lección 6: Todos tienen que trabajar juntos . . . . .	15
Lección 7: Las escuelas pueden aprender unas de otras . . . . .	15
Lección 8: La coordinación local es esencial. . . . .	16
Reflexiones finales . . . . .	17
Referencias . . . . .	18

## SECCIÓN INTRODUCTORIA

Presentación. La educación inclusiva global, desde el aula hasta las familias y la comunidad . . . . .	23
1. Introducción . . . . .	23
2. La perspectiva de la educación inclusiva global (EIG) . . . . .	27
3. La estructura del libro . . . . .	32
4. Referencias . . . . .	38
1. Mi vida (escolar) es prescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. . . . .	41
1. Introducción . . . . .	41
2. Pararse a pensar, dejarse sorprender: las múltiples caras de la discriminación y la exclusión en la escuela. . . . .	44



2.1. La historia de Lucía . . . . .	45
2.2. El relato de Ismael . . . . .	47
2.3. Infancias y juventudes oprimidas en el marco de la infancia y la juventud (oprimida) . . . . .	48
3. Radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. . . . .	50
4. Referencias . . . . .	56

## EL AULA

2. Aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad en la escuela y en el aula . . . . .	63
1. El aprendizaje cooperativo como instrumento para la inclusión: contexto y referentes teóricos . . . . .	63
1.1. Principios, modelos y ámbitos del aprendizaje cooperativo . . . . .	64
1.2. Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva . . . . .	65
2. Cooperar para aprender - aprender a cooperar para la cohesión, la inclusión y la equidad. . . . .	67
2.1. Ámbito de intervención A: la cohesión para crear equipos cooperativos . . . . .	68
2.2. Ámbito de intervención B: aprender en equipos cooperativos. . . . .	70
2.3. Ámbito de intervención C: aprender a cooperar en equipo . . . . .	72
3. Ayudar a enseñar a cooperar . . . . .	74
4. Referencias . . . . .	78
3. Evaluación inclusiva: la mejora curricular esencial para conseguir la equidad en el aula . . . . .	83
1. ¿Qué deciden los docentes sobre la evaluación?. . . . .	83
1.1. ¿Qué función de la evaluación se prioriza? . . . . .	84
1.2. ¿Qué objetivo cumple la evaluación? y ¿en qué momento se plantea? . . . . .	84
1.3. ¿Qué agentes forman parte del proceso evaluativo y de qué manera participan? . . . . .	85
2. Un modelo de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas de carácter inclusivo . . . . .	87
2.1. Enfoque evaluativo . . . . .	90
2.2. Programa de evaluación. . . . .	91
2.3. Situación de evaluación . . . . .	92

2.3.1. Actividades preparatorias . . . . .	93
2.3.2. Actividades de evaluación en sentido estricto (instrumentos de evaluación) . . . . .	94
2.3.3. Actividades de corrección/calificación . . . . .	95
2.3.4. Actividades de comunicación/devolución . . . . .	96
2.3.5. Actividades de aprovechamiento . . . . .	97
2.4. Tareas de evaluación . . . . .	98
3. La interrelación entre las decisiones sobre las prácticas evaluativas inclusivas y los niveles de aproximación y análisis a su estudio: evidencias de investigación . . . . .	99
4. Referencias . . . . .	100
4. Apoyo en el aula inclusiva . . . . .	107
1. Introducción . . . . .	107
2. Perspectiva internacional . . . . .	108
3. Perspectiva teórica. . . . .	111
4. Aportaciones para un apoyo inclusivo en las aulas. . . . .	112
4.1. Diseño universal para el aprendizaje. . . . .	114
4.2. Apoyo a la docencia: docencia compartida o codocencia . . . . .	116
4.3. Apoyo entre iguales . . . . .	117
4.4. Apoyo de las familias . . . . .	118
4.5. Apoyo comunitario . . . . .	119
5. Conclusiones, retos y propuestas . . . . .	120
6. Referencias . . . . .	123

## ESCUELA

5. Estrategias para la mejora de las prácticas educativas en una dirección inclusiva: el asesoramiento colaborativo y la investigación participativa . . . . .	131
1. Introducción . . . . .	131
2. Una estrategia colaborativa para el cambio y la mejora de las prácticas inclusivas. . . . .	132
3. Investigación participativa e inclusiva, con orientación a la mejora. . . . .	136
4. Algunas lecciones aprendidas: cómo avanzar para promover instituciones y prácticas más inclusivas . . . . .	140
5. Algunas cuestiones abiertas. . . . .	143
6. Referencias . . . . .	145

6. Profesores radicales que luchan por un sistema educativo socialmente más justo: un «Homenaje a Cataluña» . . . . .	149
1. Introducción . . . . .	149
2. Escolarización radical y justicia social. . . . .	152
3. Los profesores . . . . .	155
4. Criticar y trabajar dentro de la corriente dominante. . . . .	158
5. Construir lo nuevo: comprometerse con el pensamiento utópico . . . . .	161
6. Conclusiones . . . . .	165
7. Referencias . . . . .	167

## FAMILIAS Y COMUNIDAD

7. Educación inclusiva y familias: paradojas, contradicciones y barreras. . . . .	173
1. Introducción . . . . .	173
2. Familias en el contexto español: contradicciones y transformaciones hacia una educación inclusiva . . . . .	174
2.1. Dimensión 1: elección escolar y segregación educativa . . . . .	174
2.2. Dimensión 2: relaciones con las «otras» familias. . . . .	176
2.3. Familias y escuelas de educación especial . . . . .	177
3. Familias en el contexto chileno: contradicciones y transformaciones hacia una educación inclusiva . . . . .	179
3.1. Dimensión 1: Elección escolar y segregación educativa . . . . .	179
3.2. Dimensión 2: Relaciones con las «otras» familias . . . . .	181
3.3. Familias y escuelas de educación especial . . . . .	182
4. Conclusiones y recomendaciones. . . . .	184
5. Referencias . . . . .	187
8. Hacia una comunidad inclusiva o cómo, sin el entorno, no puede haber una inclusión real . . . . .	193
1. Introducción . . . . .	193
2. ¿Son las ciudades y las comunidades inclusivas? . . . . .	194
3. ¿Son las extraescolares de música y artes inclusivas? . . . . .	199
4. ¿Son nuestras ciudades urbanísticamente inclusivas? . . . . .	201
5. ¿Es internet una comunidad digital inclusiva? . . . . .	204
6. Conclusiones . . . . .	207
7. Referencias . . . . .	209

9. Las voces del alumnado para una educación democrática e inclusiva . . . . .	213
1. Introducción . . . . .	213
2. Conceptos de <i>democracia e inclusión</i> en la escuela . . . . .	214
3. Las voces del alumnado y su participación en las escuelas . . . . .	215
4. La investigación . . . . .	216
5. Compromiso con las voces del alumnado para reflexionar sobre las prácticas educativas en un centro de Secundaria . . . . .	217
5.1. Metodología: estudio de caso único . . . . .	218
5.2. Conclusiones . . . . .	219
6. Llegar a los «difíciles de implicar»: respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumno-profesor (ReHaRe) . . . . .	223
7. Conclusiones . . . . .	227
8. Referencias . . . . .	228
10. Educación inclusiva global: desafíos para el futuro . . . . .	233
1. Introducción . . . . .	233
2. La falacia de la inclusión en la cotidianidad de las experiencias educativas . . . . .	234
3. La EIG como respuesta inclusiva y socialmente justa a las experiencias educativas . . . . .	238
4. Desafíos para el futuro . . . . .	241
5. Conclusiones . . . . .	245
6. Referencias . . . . .	246

## Educación inclusiva global

Esta obra aborda cuestiones relacionadas con los procesos de inclusión escolar desde la perspectiva de la *inclusión global*, que se centra en la necesidad de afrontar los retos de la educación inclusiva interrelacionando la dimensión del aula, de la escuela como institución, y de las familias y la comunidad. Este volumen demuestra que la inclusión puede llevarse a cabo de forma real, concreta y cotidiana, y cómo los investigadores pueden trabajar junto con los profesionales y otros agentes que desarrollan sus prácticas a diario en diferentes contextos.

La obra se fundamenta en una serie de proyectos de grupos de investigación españoles e internacionales para proporcionar marcos teóricos ricos, reflexiones profundas y resultados de investigación rigurosos vinculados con las tres dimensiones de la perspectiva de la *inclusión global* y su imprescindible trabajo en red. La mayoría de los capítulos toman España como caso de estudio, pero, lejos de ser un libro local, utiliza el análisis español para dialogar internacionalmente con los principales debates y desafíos actuales de la inclusión, treinta años después de la Declaración de Salamanca.

**Jordi Collet Sabé.** Catedrático de Sociología de la Educación de la Universidad de Vic - UCC (Barcelona). Coordinador del Grupo de Investigación en Educación (GREUV). Trabaja sobre políticas educativas y sociales; relaciones escuela, familias y comunidad; zonas socioeducativas; educación para el bien común; y desigualdades e inclusión.

**Mila Naranjo Llanos.** Profesora agregada de Psicología de la Educación en la Universidad de Vic - UCC. Ha trabajado en el Instituto Municipal de Educación de Barcelona, la Universitat de Barcelona y la Universitat Oberta de Catalunya. Ha realizado investigaciones y publicado artículos en torno a la evaluación inclusiva y el aprendizaje cooperativo.

**Jesús Soldevila Pérez.** Profesor contratado doctor de la Universidad de Vic - UCC. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD). Asesor en Down Catalunya. Trabaja en la voz del alumnado para la mejora democrática e inclusiva de la escuela, el aprendizaje cooperativo y la inclusión de personas en situación de discapacidad.