

Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta?

Equity, Inclusive Education and Education for Social Justice. Do all Paths Lead to the Same Goal?

Cecilia Simón ^{1*}
Ángela Barrios ¹
Héctor Gutiérrez ¹
Yolanda Muñoz ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad de Alcalá, España

El trabajo que se presenta trata de contribuir a la reflexión en torno a las sinergias y diferencias entre educación inclusiva, equidad y educación para la justicia social. Al hablar de una educación para todas las personas sin exclusiones, el punto de partida será el de los derechos humanos, lo que se ha convertido en un reto internacional como se recoge en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se precisa un marco de referencia que sea capaz de orientar y evaluar el desarrollo de las políticas y prácticas educativas. Las miradas desde la equidad, la educación inclusiva y la justicia social pueden contribuir a su construcción. Se prestará una atención especial a las consecuencias de los diferentes discursos y formas de entender la educación inclusiva, para tratar de delimitar de quién hablamos cuando hablamos de inclusión, qué dimensiones la configuran, cómo es su naturaleza y qué lugar debe ocupar en la transformación de los sistemas educativos. Las diferentes perspectivas comparten principios y aspiraciones, y todas ellas resultan inspiradoras para construir un diálogo común en torno a qué educación queremos.

Descriptores: Educación inclusiva; Derecho a la educación; Educación para todos; Equidad; Justicia social.

The work presented is about contributing to reflection around synergies and differences between inclusive education, equity and education for social justice. When talking about an education for all people without exclusions, the starting point will be human rights, which has become an international challenge as reflected in the 2030 Agenda for Sustainable Development. A reference framework that is capable of guiding and evaluating the development of educational policies and practices is needed. The perspectives from equity, inclusive education and social justice can contribute to it. Special attention will be given to the consequences of the different discourses and ways of understanding inclusive education, to try to define who we are talking about when we talk about inclusion, what dimensions make it up, how its nature is and what place it should occupy in the transformation of Educational systems Different perspectives share principles and aspirations, and all of them are inspiring to build a common dialogue around what education we want.

Keywords: Inclusive education; Right to education; Education for all; Equity; Social justice.

*Contacto: cecilia.simon@uam.es

Introducción¹

Las sociedades contemporáneas están, o más bien deberían estar, comprometidas con el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias entre las personas no sean un factor de riesgo para la exclusión, la discriminación o la desventaja, social, laboral o educativa, sino más bien, una oportunidad para mejorarlas. Decimos que deberían estar porque ya en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UN, 1948) la mayoría de Estados se comprometieron con los pilares de este compromiso y, desde entonces, se ha venido reforzando mediante otros tratados internacionales de derechos² que no hacen sino fortalecerlo y, todavía, queda camino por recorrer.

La escuela tiene que dar respuesta a este compromiso e intenta hacerlo, no sin contradicciones ni paradojas. En efecto, como señalan Calero y Choi de Mendizábal (2013), la educación a la vez que puede ser fuente de generación de desigualdades también es una potente herramienta para reducir las y un motor para el cambio social (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Para ello se necesita, entre otras muchas acciones, establecer un marco conceptual, moral y práctico que sea coherente con esa ambición, al tiempo que movilizador de las políticas y acciones necesarias para hacerlo efectivo. En este sentido, en el panorama actual vemos que a este fin se afanan varios paradigmas, enfoques o perspectivas, entre las cuales cabe mencionar, sin pretender ser exhaustivos, el de la *educación inclusiva*, el de la *equidad en educación*, o el de la *educación para la justicia social*, por citar solo algunos de los más globales.

En este sentido, este texto tiene como propósito general el de contribuir al análisis y reflexión sobre las sinergias, los denominadores comunes y las diferencias, en su caso, entre estos enfoques, bajo el convencimiento inicial de que es más lo que tienen en común que lo que les diferencia. Estas divergencias serán, en todo caso, una fortaleza con vistas a empoderar a los agentes educativos llamados a desarrollar una educación escolar, en el marco de la “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013), capaz de ayudar a construir esa sociedad con mayor justicia social y que, por su propia naturaleza, nos tendrá permanentemente en la tarea.

1. Un asunto de derechos humanos

Una primera e importante consideración al acercarnos a esta tarea analítica es la de hacer ver que, en primer lugar y, ante todo, estamos tratando un asunto de *derechos humanos*. Ello es importante porque, no pocas veces, estas preocupaciones se ven más como un asunto técnico, parcial o como un simple principio bienintencionado. Tal y como hemos señalado desde el inicio, la Declaración Universal de Derechos Humanos establece como

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU 2017-86739-R.

² Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990), Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (2006) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx>

un derecho fundamental, sujeto a la máxima protección, el referido a la educación (art. 26), y todas las personas tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración (art. 7). De ahí en adelante, este derecho inalienable y, para todos y todas, se ha ido reforzando desde distintas perspectivas, poniendo habitualmente el foco, precisamente, en las personas y grupos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y en riesgo de discriminación, esto es, de no ver cumplidos sus derechos. Así, el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UN, 1989), exige que la educación a lo largo de todas las etapas educativas se proporcione a todos los niños y niñas en condiciones de igualdad de oportunidades. Esta disposición debe leerse conjuntamente con el artículo 2, que prohíbe la discriminación por cualquier motivo. De la misma forma, por ejemplo, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006), se recoge en su artículo 24 el derecho a la educación y, para hacerlo efectivo sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, se especifica que se deberá asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

Sin bien es cierto que algunos autores prefieren hablar solo de educación (Schuelka et al., 2019), el hecho de que estemos hablando de educación con los distintos calificativos que en estos 70 años hemos ido añadiendo, como inclusiva, para la igualdad de género, antirracista, para la justicia social, etc. (¡y que algún día esperemos que no sean necesarios!), tiene su razón de ser en la necesidad de visibilizar lo que todavía nos falta por conseguir.

Ver esta educación todavía adjetivada como un asunto de derechos humanos y no como un principio educativo que no compromete necesariamente a los actores educativos (como se planteaba, por ejemplo, en la Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994), tiene la tremenda relevancia de que obliga a los Estados a su cumplimiento, implica crear las condiciones para su disfrute efectivo, identificando y removiendo las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio. Pues, de lo contrario, estaríamos ante situaciones de discriminación (Novoa, 2010). Como señala la expresidenta del Tribunal Constitucional Español, "...la imposibilidad del ejercicio de los derechos no es cosa distinta, en sus efectos, a la ablación llana y lisa de su titularidad" (Casas, 2007, p. 43).

Hablamos de un derecho de todo el alumnado con todas sus implicaciones, tanto morales como éticas o jurídicas (UNESCO, 2014). Un derecho que, como insiste la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2019, p.11), es un derecho multiplicador, que empodera a las personas en la medida que les proporciona las competencias, conocimientos y habilidades que necesitan para disfrutar y ejercer en toda su extensión el resto de sus derechos, así como para participar de forma plena en la sociedad³.

¿La educación inclusiva es un marco "incluyente" y adecuado para reforzar el derecho a la educación de todo el alumnado? Si nos atuviéramos, por ejemplo, a lo que dice al respecto la UNESCO, la organización del sistema de Naciones Unidas que tiene por encargo velar y promover, precisamente, el desarrollo de los derechos humanos en materia de educación, ciencia y cultura o UNICEF (encargada, como todos saben, de estos asuntos desde la perspectiva de la infancia), la respuesta parece un sí.

³ Aunque en su informe hacen referencia a personas con (dis)Capacidad, podemos hacerlo extensivo a todas las personas.

En efecto, la UNESCO, al referirse al cuarto Objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”), considera que este es un marco propicio por cuanto se trata de un planteamiento fundamentado “en los principios de la dignidad humana, los derechos igualitarios, la justicia social, la paz, la diversidad cultural y la responsabilidad compartida” (UNESCO, 2016, p. 1). En este sentido, para Miles y Singal (2010) un valor añadido de la educación inclusiva no solo es que plantea cuestiones vinculadas a la calidad de la educación, sino que también pone de relieve las relativas a la justicia social. La educación inclusiva está ligada, además, al reconocimiento y valoración de la diversidad humana (IBE-UNESCO, 2016; UNESCO, 2017), y es una herramienta para luchar contra la segregación. Pero, como recoge UNICEF (2012), retomando trabajos previos, la inclusión es más que un medio para poner fin a la segregación,

conlleva el compromiso de crear escuelas que respeten y valoren la diversidad, con el objetivo de promover los principios democráticos y un conjunto de valores y creencias relacionados con la igualdad y la justicia social a fin de que todos los niños puedan participar en la enseñanza y el aprendizaje. (UNICEF, 2012, p. 8)

El cumplimiento de este derecho tiene ante sí múltiples desafíos, empezando por el hecho de que debe ser efectivamente universal y llegar a *todas* las personas (niños, jóvenes y adultos). Sin embargo, como reconocen Schuelka y otros (2019), los sistemas educativos, tal y como están configurados en este momento, no dan respuesta a las necesidades de todos los niños y las niñas en ninguna sociedad. Por ese motivo son necesarias reformas mayores y más profundas que las emprendidas hasta ahora, a la vez que sostenibles en el tiempo, para transformar los sistemas educativos, de forma que estos respondan con equidad a la diversidad del alumnado y contribuyan a la sostenibilidad del planeta. Por ello, no es de extrañar que uno de los retos asumidos por la comunidad internacional en el marco de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) haya sido el ya mencionado Objetivo nº 4 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Este hace referencia con claridad a todas las personas sin exclusiones. Como insisten Shogren y otros (2015): “Todos significa todos”. Para evitar que haya “algunos” que se queden fuera del disfrute de este derecho, llaman, asimismo, la atención sobre aquellos que tradicionalmente se han encontrado en situaciones de mayor riesgo a los procesos de exclusión educativa. Así, apuntan hacia la necesidad de hacer un esfuerzo mayor para que este reto llegue a quienes se encuentran en esta situación por factores como inequidad de género, pobreza, (dis)capacidad, edad, procedencia, residencia en zonas rurales remotas, personas refugiadas o desplazadas debido a conflictos o desastres naturales, minorías étnicas, entre otros (UNESCO, 2018).

El marco de una educación más inclusiva parece, entonces, como uno de los referentes inequívocos de la agenda internacional para referirnos a la ingente y permanente tarea de repensar y transformar la configuración de los sistemas educativos vigentes con vistas a acercarlos al cumplimiento efectivo de un derecho de todos a la educación, largamente reconocido, pero de facto incompleto (en sus diferentes facetas) para millones de personas en el planeta. Pero, para ello, es imprescindible, entre otras múltiples acciones, construir un marco de referencia claro y preciso, que incorpore toda la complejidad inherente a su fundamento, a su naturaleza y propósito, a los niveles de análisis en los que se debe implementar, así como a las dimensiones personales y escolares en las que se encarna. Esto debe hacerse junto con explicitar las condiciones que harán posible su cumplimiento o las barreras que lo impedirán, sin que ello sea sinónimo de confusión o amalgama de ideas.

Pero, sobre todo, debería ser un *marco de referencia* que sea capaz de orientar y, en su momento, evaluar, el desarrollo de las políticas y prácticas educativas que han de sustentar tan importante derecho.

A este fin, sostenemos que se puede y se debe construir ese marco de referencia con todos los mimbres teóricos, disciplinares, éticos y prácticos disponibles que sean coherentes entre sí, entre los cuales están los referidos, por ejemplo, al marco de los estudios sobre equidad y educación para la justicia social. Ello será el propósito del siguiente apartado de este texto.

2. Construyendo un marco de referencia para una mejor educación para todos y con todos

Como recogen Marchesi y Martín (2014), la equidad es un principio educativo de gran relevancia teórica, investigadora y práctica. Desde su perspectiva ética se configura como la garantía para una ciudadanía basada en la dignidad de todas las personas y para una cohesión social asentada en una distribución justa de los bienes colectivos. Su referente es la igualdad, si bien esta se entiende articulada con respecto a las diferencias individuales y colectivas, asegurando, por y para ello, que las personas más desfavorecidas tengan prioridad en la distribución de los bienes públicos.

Según Bolívar (2012), el marco de la equidad nos hace pensar en el hecho de que todos los individuos son diferentes entre sí, por lo que merecen un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca las desigualdades de partida. Planteamiento diferente al paradigma de la igualdad (todas las personas deben recibir el mismo tratamiento). Desde el prisma ético de la equidad, el *tratamiento desigual es justo* (Bolívar, 2012, p. 12), en la medida que beneficie a los más desfavorecidos. Esto supone que "individuos desiguales deben ser tratados de forma desigual para que dicha desigualdad sea reducida" ("principio de la diferencia" de Rawls) (Bolívar 2012, p. 12). En el caso de la educación, esto estaría llamando la atención, por ejemplo, sobre las políticas y acciones, encaminadas a favorecer a los estudiantes más desfavorecidos por condiciones personales o sociales. Por ello, un sistema educativo tendría mayor equidad si, como consecuencia de sus políticas, tanto el acceso y la oferta como los resultados o el éxito escolar (en su sentido más amplio) de todo el alumnado, están nada o muy poco relacionados con tales factores personales, sociales o educativos (Echeita, 2019; Echeita et al., 2016).

En consonancia con la anterior, la UNESCO (2017), por su parte, entiende por equidad "garantizar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los alumnos y alumnas sea considerada de igual importancia" (p. 7).

Desde el punto de vista de la investigación, los estudios sobre equidad en educación buscan analizar y aportar evidencias sobre la relación entre los procesos y resultados educativos y determinadas variables personales y sociales (género, situación económica, procedencia, lugar de residencia, etc.) o educativas (tipo de centro, tamaño, ubicación del mismo, recursos, tipo de formación del profesorado, etc.). Sus resultados han servido, por ejemplo, para clasificar a los países de la OCDE según su nivel de equidad (OCDE, 2012) o para poner de manifiesto los niveles de segregación escolar por motivos socioeconómicos que existen en España y en otros países de Europa (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). También para evaluar el impacto que determinadas políticas educativas están teniendo en tales niveles de segregación (Sanjuán, Martínez y Ferrer, 2019). Este tipo de análisis es determinante

para planificar, si hay voluntad para ello, políticas educativas de compensación de tales desigualdades, por ejemplo, en materia de escolarización, sectorización, recursos o becas y ayudas al estudio, para la movilidad estudiantil o para la compra de material didáctico, entre otras muchas.

Podríamos decir también que los estudios y la mirada desde la equidad han servido para poner de manifiesto la necesidad de llevar a cabo análisis (y posteriormente planes de acción) a distintos niveles o en el marco de los distintos sistemas (macro, exo, meso o micro) que afectan al desarrollo y a la educación de las personas. En efecto, debemos tener muy presente que, para que la escuela pueda contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, que reconozca la igualdad en dignidad de todo el alumnado y que les ofrezca oportunidades equiparables para ser reconocidos, aprender y participar, requiere de políticas para la equidad con una triple perspectiva: ecológica, sistémica y *glolocal* (Echeita, 2019).

Adoptar un enfoque “ecológico sistémico” puede ayudar a identificar los distintos factores y agentes que intervienen en los procesos de equidad/inequidad, pues estos se ubican no solo en la escuela sino más allá de esta, influyendo de una forma u otra en lo que acontece en la misma (Cummings, Dyson y Todd, 2011). Por su parte, tener una perspectiva *glolocal* significa que, cada uno, desde su responsabilidad y desempeño *local* (por ejemplo, una maestra o maestro en su aula o un equipo docente en su centro escolar), debe actuar guiado por los mismos valores, principios y pautas de actuación que quisiera ver en práctica en los otros sistemas más lejanos a su trabajo cotidiano. Como dijo alguien, “nadie se equivoca más que el que, pensando que puede hacer poco, no hace nada”.

No se trata, por tanto, de cambiar solamente las escuelas, pues las barreras para una educación más inclusiva están también profundamente arraigadas en otros ámbitos más allá de estas; en las estructuras social, política, económica e ideológica dominantes (Sapon-Shevin, 2013). Desde este punto de vista, el análisis proporcionado por Ainscow y otros (2012), al que han denominado “ecología de la equidad”, es de gran utilidad ya que, como decimos, pone la mirada en factores propios de la escuela y fuera de la misma, sin olvidar las acciones que pueden llevarse a cabo en ella.

En relación con los factores que se sitúan “dentro del centro escolar”, hacen referencia a las culturas (valores y principios con los que el centro se identifica), las políticas (sus planes y programas, por ejemplo) y las prácticas (las formas de enseñar y evaluar y organizar la enseñanza y el aprendizaje). Todas ellas pueden ser, y de hecho lo son, más o menos inclusivas, más o menos contribuyentes al desarrollo de un sentido compartido de pertenencia, respeto e igual dignidad de todos sus estudiantes, base indispensable para el aprendizaje. Pues como dice el profesor Puig Rovira (Puig Rovira et al., 2012) “sin reconocimiento no hay conocimiento”.

Pero, además, pensar en términos de “ecología de la equidad” hace referencia a la necesidad de pensar en factores que se sitúan en otros dos ámbitos. Por un lado, “entre centros escolares”, por ejemplo, las características del propio sistema educativo y su concreción nacional o local, el tipo de centros existentes –públicos o privados/concertados–, la estructura del currículo, la financiación o las políticas de rendición de cuentas que promueven, como en la actualidad, la “competición entre centros”.

Por último, debemos reconocer el importantísimo impacto de otros factores que se sitúan “más allá de las puertas de la escuela y del sistema educativo”, pero que influyen en lo que

se hace o se puede hacer en la misma, como es el caso del modelo socioeconómico imperante, el contexto cultural, urbanístico, laboral o variables relativas a la salud o a las prestaciones sociales que afectan a las familias y a la infancia de una localidad, región o país. Adoptar esta mirada ecológico-sistémica es un buen referente para el análisis e identificación de las situaciones estructurales que están contribuyendo a la inequidad del sistema educativo (Sicilia y Simancas, 2018), pues su existencia es una realidad constatada, así como los efectos de la desigualdad, por ejemplo, en el rendimiento de los estudiantes (Chudgar y Luschei, 2009; Chiu y Khoo, 2005), o su relación con las situaciones de segregación escolar (Sanjuán, Martínez y Ferrer, 2019).

La falta de acción contra las desigualdades estructurales y las relaciones de poder desiguales vinculadas a los ingresos económicos, el sexo, la pertenencia étnica, la discapacidad, el idioma y otros factores de desventaja, están obstaculizando los progresos hacia la Educación para Todos impulsando procesos de exclusión social más generales. (UNESCO, 2010, p. 24)

En definitiva, una política que quiera promover la equidad y con ella una mayor justicia social, debe incidir no solo en los centros escolares sino también en los otros niveles o sistemas señalados.

Vista con esta mirada, la equidad en educación vendría a ser, como recogen Marchesi y Martín (2014), un constructo indispensable de una enseñanza de calidad. Compartimos con estos autores que sería injusto y contrario al derecho a la educación, una política educativa que persiguiera la excelencia en los logros escolares, pero solo para algunos. Esto es, que no fuera acompañada de equidad a todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior (Simón, 2019). En este marco nos parece pertinente también la reflexión de Bolívar (2012, p. 37) cuando señala que un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede garantizar la renta cultural básica sin la cual una persona no sería un ciudadano de pleno derecho. Lo que se vincularía con una comprensión de la equidad como “garantizar el bagaje de conocimientos y competencias indispensables para su inserción social y laboral y participar activamente en el ejercicio ciudadano” (Bolívar, 2012, p. 38).

Por lo que respecta al constructo de la *educación inclusiva*, nos encontramos, en primer lugar, con la paradoja de que, al mismo tiempo que, como hemos visto más arriba, las organizaciones internacionales la establecen como “el camino a seguir” (UNESCO, 2008), no deja de señalarse por muchos académicos y estudiosos del tema (véase, por ejemplo, Schuelka et al., 2019; Winter y O’Raw, 2010) que puede quedarse en una expresión y una ambición un tanto vacía de contenido, que sirve para calificar a muchas cosas, pero al final para nada concreto, algo que, de forma pernicioso, se puede utilizar para mantener el *statu quo*. En este sentido, Kozleski, Artiles y Waitoller (2015) hacen un análisis crítico de los términos de equidad y educación inclusiva en diferentes países, así como de las implicaciones derivadas de lo que, a su juicio son, ciertas confusiones conceptuales en torno a estos.

En efecto, como señalan Kozleski y otros (2015), entre los discursos sobre educación inclusiva se encuentran desde los que hacen referencia a la integración de estudiantes con (dis)Capacidad en las aulas ordinarias o que hablan de la transformación del currículo, las aulas o las pedagogías, hasta los que se centran en la transformación del sistema educativo en general o de los centros educativos en particular. Dentro de esta situación, entre las formas de entenderla que han causado mucho daño al avance hacia este derecho, son las que han confundido educación inclusiva con una preocupación solo por algunos

estudiantes, esto es, como una cuestión referida a determinados colectivos, como puede ser el alumnado etiquetado con necesidades educativas especiales y, más en concreto, con las vinculadas a situaciones de (dis)capacidad, una educación centrada en las necesidades especiales (Florian, 2019), en lugar de una preocupación por todo el alumnado (Miles y Singal 2010). Esto ha supuesto, entre otras cosas, una falta de visibilidad de otras circunstancias de enorme desventaja vinculadas a factores económicos, sociales, de procedencia, etc. (Schuelka et al., 2019; Shogren, et al., 2015; Winter y O’Raw, 2010), o una comprensión limitada centrada en una cuestión de acceso y lugares o tipos de centros, que perpetúa prácticas tradicionales ante la diversidad en las aulas (Simón y Echeita, 2013).

Para desenredar estas cuestiones, creemos necesario adoptar una mirada más analítica que separe y diferencie las distintas caras que configuran esta poliédrica ambición que hemos convenido en llamar educación inclusiva. Caras, todas ellas, que son importantes para la definición del poliedro en cuestión, pero que ninguna de ellas, aisladamente, lo define por completo. En el cuadro 1 sintetizamos nuestra opinión al respecto.

Una primera cuestión a dilucidar, sin que este orden de presentación suponga prevalencia o mayor importancia sobre los otros aspectos, es la referida a ¿de quién hablamos cuando hablamos de inclusión? Esto es, ¿quién configura la población diana, si es que hay una población específica que debe ocupar esta posición? Para nosotros hablar de educación inclusiva es hablar y pensar en todos los alumnos y alumnas. Bien es cierto que nos encontramos, como se señala en diferentes trabajos (por ejemplo, Ainscow, Booth y Dyson, 2006; BIE-UNESCO, 2016; UNESCO, 2017), una llamada de atención para no perder de vista a los que se pueden encontrar en mayor riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Esto no es solo por una cuestión de derechos y justicia social, que lo es, sino también porque esta preocupación en sí misma, cuando se acompaña de acciones encaminadas a optimizar el aprendizaje o la participación de este alumnado, se constituye en una palanca indiscutible de mejora escolar. Cuando introducimos cambios pensando en aquellos que se encuentran en estas situaciones de riesgo, estos, casi con seguridad, beneficiarán a otros que no fueron el objeto inicial de preocupación (Sapon-Shevin, 2013).

Una segunda cuestión a contemplar es la referida a las dimensiones personales y escolares en las que se encarna o, mejor dicho, debe encarnarse este derecho. Mirada desde aquí, la ambición hacia una educación más inclusiva se vincula al enorme desafío de articular con equidad la presencia, la participación, así como el aprendizaje y el rendimiento de todos los estudiantes.

Con presencia se hace referencia al derecho de todo el alumnado a compartir los mismos entornos educativos que sus hermanos o hermanas, sus vecinos, el resto de sus compañeros y compañeras. Con aprendizaje se llama la atención a la necesidad de asegurar las condiciones para que los alumnos y alumnas aprendan con significado y sentido los contenidos correspondientes a las diferentes áreas del currículo, y mejorar su rendimiento en esos ámbitos (no solo se refiere a las calificaciones en unos determinados test o pruebas). El foco hacia el aprendizaje, además, se debe hacer desde la perspectiva de “aprendizaje sin límites” (Hart y Drummond, 2014), es decir, desde la creencia de que todo el alumnado puede aprender siempre, si se le proporciona las oportunidades y condiciones adecuadas para ello.

Respecto a la participación, no hace referencia únicamente a la implicación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; nos habla también de un aspecto muy importante que

se relaciona estrechamente con la dimensión de aprendizaje: el bienestar personal y las relaciones sociales. En este sentido participación se refiere a brindar iguales oportunidades a todos y cada uno de los alumnos y alumnas, no solo para aprender, sino también para implicarse en diferentes situaciones sociales. Por lo tanto, está vinculada a la calidad de las experiencias del alumnado en sus centros. Atiende a la frecuencia y sobre todo a la calidad de las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula y en la escuela, de manera que el centro debe ofrecer oportunidades para que todo el alumnado establezca relaciones positivas en él. En este sentido, cabría decir también que la inclusión se ocupa de la convivencia, pues la misma hace alusión, precisamente, a esas relaciones positivas (Barrios et al., 2018).

La convivencia que entraña la dimensión de participación, es la que nos habla de un modelo de escuela donde se favorece el buen-trato y el bienestar, frente a estar marginado, no escuchado o maltratado. Se refiere a una convivencia entendida en su valor positivo, que además atiende especialmente al impacto igualmente positivo que debe provocar en todos y en cada uno de quienes participan de ella. Pero, además, acentúa la importancia de la aceptación de cada estudiante por parte de sus compañeros y, en este sentido, como señalábamos anteriormente, se preocupa por su bienestar personal y social. Por lo tanto, la participación social que está en el corazón de la aspiración por una educación más inclusiva, nos habla también de estos aspectos subjetivos, de aceptar y sentirse reconocido a los que, por otra parte, tanta atención se ha prestado desde la educación para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

Es muy significativo apreciar que estas facetas vinculadas a la dimensión de la *participación* están, por ejemplo, muy presentes en la definición de educación inclusiva que establece la Provincia de New Brunswick en Canadá, considerada internacionalmente como uno de los lugares que ha mostrado que es posible el avance hacia este derecho sin exclusiones (Ainscow, 2019):

Combinación de filosofía y prácticas pedagógicas que permite a cada estudiante sentirse respetado, seguro y confiado para que pueda participar con sus compañeros en el entorno de aprendizaje común y aprender y desarrollar todo su potencial. Se basa en un sistema de valores y creencias centrado en el interés superior del estudiante, que promueve la cohesión social, la pertenencia, la participación activa en su aprendizaje, una experiencia escolar plena, así como interacciones positivas con los compañeros y otros miembros de la comunidad escolar. (Policy 322, 2013, p. 2)

Una tercera cara del poliedro irregular que estamos analizando (simbólicamente hablando) es la referida a su naturaleza, y que salta a la vista que es procesual y dilemática. Nadie se extrañará de este señalamiento habida cuenta de que los sistemas educativos vigentes son, en el mejor de los casos, todavía muy poco inclusivos. Por tanto, debe entenderse que no se trata de una tarea que tenga un fin a corto plazo, sino que supone asumir que debe ser una preocupación constante por articular una respuesta educativa justa y de calidad para la diversidad del alumnado.

La cuarta cuestión a considerar hace referencia a la posición que este asunto debe tener en el marco de un sistema educativo. Esto es, si se trata de un asunto colateral, parcial o, por el contrario, nuclear y abarcador. A este respecto nos encontramos, por ejemplo, con que la UNESCO en 2005 señalaba que la educación inclusiva,

más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2005, p. 15)

Años más tarde, de nuevo la UNESCO (2017, p. 7) volvía a definir la educación inclusiva como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos y alumnas”. Se trataría de una herramienta para mejorar el sistema educativo para todos, una idea con la que concuerdan autores como Porter y AuCoin (2012) y que enlaza con la estrategia de Educación para Todos (EpT) que naciera en Jomtien en 1990. En este caso, la perspectiva adoptada nos lleva a pensar, sobre todo, en cuestiones tan importantes y estratégicas como las relativas a las condiciones y los factores necesarios para implementar reformas, mejoras o innovaciones educativas, junto con las motivaciones, o las forma de comunicar la necesidad de un cambio sistémico.

Nuestros sistemas educativos, y en todas las etapas incluida la educación superior, requieren de esta transformación. Todos ellos deben implicarse en otra de las tareas cruciales asociadas a la comprensión de la educación inclusiva, y que no es otra que la de reconocer las múltiples y complejas barreras que se ubican en los distintos sistemas y planos en los que finalmente se concreta cualquier acción educativa excluyente (IBE-UNESCO, 2016). Ello obliga a preguntarse por y a necesitar, por ejemplo, instrumentos o guías que ayuden en esa exploración y prácticas de asesoramiento, acompañamiento, apoyo o formación que hagan posible transformar las barreras existentes en políticas y pedagogías inclusivas. Esa ha sido, precisamente, la finalidad de una de las más conocidas, la Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015), pero no la única disponible ni mucho menos⁴.

No menos importante es la cara o faceta relacionada con el *por qué* y *para qué* de esta empresa. Esto es, la referida a las razones, los propósitos y la meta a la que se pretende llegar. Es aquí donde, por ejemplo, los estudiosos de la educación para la justicia social iluminan con claridad lo que se persigue. Se trata de una opción de valor (igualdad, respeto y reconocimiento de la diversidad) que aspira a impregnar y reorientar todos los elementos y procesos educativos formales y no formales (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). En el contexto canadiense de New Brunswick y su sistema educativo tienen claro que,

Las prácticas de educación inclusiva no solo son necesarias para que todos los estudiantes se desarrollen y prosperen, sino que también son fundamentales para construir una sociedad que incluya a todas las personas y sus derechos legales, civiles y humanos básicos. (Policy 322, 2013, p. 4)

Sin duda, el papel y el compromiso de los centros escolares en este ámbito es fundamental (Dyson, 2011). También, otros autores han hecho referencia a la educación inclusiva como *una cuestión de valores*, definiéndola precisamente como el proceso de llevar a la acción determinados valores y principios inclusivos (Booth y Ainscow, 2015, p. 26), entre los que se han destacado los siguientes: sostenibilidad, igualdad, respeto a la diversidad, participación y comunidad.

En este marco, las aportaciones realizadas por autores como Murillo (2019), Murillo y Hernández-Castilla (2015) respecto a cómo debe entenderse una *educación para la justicia social* son muy pertinentes y, desde nuestro punto de vista, complementarias. La comprensión de una educación que debe ser no solo equitativa y democrática, sino también crítica, sin duda son pilares para la construcción de la anhelada sociedad justa. Aspecto

⁴ Ver también las guías disponibles en <http://www.consorcio-educacion-inclusiva.es/gu%C3%ADas-para-la-mejora-inclusiva/>

que, como señalan, deben concretarse en los centros escolares. En este sentido es clarificador el análisis que realizan respecto las características que deben tener estos centros desde la idea de justicia social como redistribución, reconocimiento y participación, que comparten muchos de los elementos definitorios de una educación inclusiva.

Cuadro 1. Educación inclusiva y para la justicia social

¿De quién hablamos?	De todo el alumnado y de los que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.
¿En qué dimensiones se encarna?	Presencia. Participación (ser parte, tomar parte y sentirse parte) / representación/reconocimiento. Aprendizaje y rendimiento.
¿Qué meta y propósito persigue?	Una sociedad más justa con mayor equidad.
¿En qué se fundamenta?	En la ética del cuidado, de la crítica y de la responsabilidad. En la justicia distributiva. En valores inclusivos.
¿Qué tareas que implica?	Reconocer barreras en los distintos sistemas y planos. Poner en marcha procesos de reforma, mejora e innovación escolar que tornen las barreras en facilitadores, en culturas, políticas y prácticas inclusivas.
¿Qué posición debe tener en el sistema educativo?	Nuclear y al mismo tiempo transversal al conjunto de elementos que lo configuran.

Fuente: Elaboración propia.

3. A modo de cierre

Estamos de acuerdo con Schuelka y otros (2019) cuando señalan que,

Es posible que la educación inclusiva no necesite de una definición común mientras exista un compromiso común de reforma continua que aborde las injusticias sociales y apoye a grupos específicos que han sufrido tales injusticias. (Schuelka et al., 2019, p. 25)

La diversidad del alumnado debe ser vista como una oportunidad (UNESCO, 2017) para mejorar las prácticas educativas y no como un “problema”, pues esto “socava la dignidad de estos estudiantes y de quien les enseña” (Florian, 2019, p. 699).

No está muy claro si importa llegar a un acuerdo, o no, en torno a cómo llamar a esta ambición y a los desafíos que conlleva (aunque sabemos que las palabras no son neutras y tienen relevancia); sea equidad, inclusión o justicia social. Lo que debería estar claro para todo el mundo es que todos los niños y niñas lo que quieren experimentar es un sentido positivo de pertenencia, de identidad, de seguridad, de aprendizaje y de contribución a la sociedad (Schuelka et al., 2019). “Cada alumno y alumna importa y cada alumno y alumna importa por igual” (UNESCO, 2017, p.13).

Ciertamente, existen numerosas iniciativas que, además, van en consonancia con los mencionados Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y que ya apuntaban Booth y Ainscow (2015) en su Guía para la Educación Inclusiva. La educación para la paz, la educación democrática, la educación para la justicia social, la educación inclusiva, la equidad, etc., se configuran como diferentes vías que apuntan hacia un mismo destino: una educación de calidad para todos y con todos. En donde todos cuentan y sus voces son necesarias para este propósito (Messiou, 2019; Sáiz, Ceballos y Susinos, 2019; Sandoval,

2011) pues se trata, en definitiva, de una construcción colectiva. En esta línea, el reto es reducir la distancia entre la teoría y la práctica y poner, como señalan Booth y Ainscow (2015), nuestros valores y principios en acción. Garantizar, que las políticas de educación inclusiva, por ejemplo, se implementen de forma que apoyen el bienestar y el progreso social y académico de todo el alumnado, lo que supone vincular estrechamente estas políticas con una pedagogía inclusiva (Florian, 2019).

En definitiva, para nosotros, estas aspiraciones configuran un tronco educativo común que tiene múltiples raíces que lo sostienen, algunas de las cuales hemos analizado en este texto. Bien haríamos los que aspiramos a verlo crecer, en robustecerlo con las sinergias de lo que cada uno pueda aportar, desde el encuentro y el diálogo igualitario y no debilitándolo con lo que cada cual quiera singularizar como propio y distinto.

Referencias

- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems*. Cali: International Forum on Inclusion and Equity in education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Abington. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818077>
- Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2019). *Empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva*. Recuperado de <https://documentsdds.un.org/doc/UNDGEN/G19/013/67/>
- Barrios, Á., Gutiérrez, H., Simón, C. y Echeita, G. (2018). Convivencia y educación inclusiva: Miradas complementarias. *Convives*, 24, 6-13.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Calero, J. y Choi de Mendizábal, A. (2013). *Equidad y educación*. Madrid: OEI.
- Casas, M. A. (2007). Prólogo. En R. Lorenzo, y L. C. Pérez (Eds.), *Tratado sobre discapacidad*. (pp. 41-48). Madrid: Aranzadi.
- Chiu, M. M. y Khoo, L. (2005). Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 42(4), 575-603. <https://doi.org/10.3102/00028312042004575>
- Chudgar, A. y Luschei, T. F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, 46(3), 626-658. <https://doi.org/10.3102/0002831209340043>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Cummings, C., Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the school gates: Can full service and extended schools overcome disadvantage?* Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203828700>

- Dyson, A. (2011). Full service and extended schools, disadvantage, and social justice. *Cambridge Journal of Education*, 41(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.572864>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Echeita, G., Martín, E., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Miradas complementarias sobre una realidad compleja. En Curso MOOC, *Educación de calidad para todos: Equidad, inclusión y atención a la diversidad*. Madrid: UAM.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Hart, S. y Drummond, M. J. (2014). Learning without limits: Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 439-458). Londres: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n28>
- IBE-UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. Reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education*. Ginebra: UNESCO.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. y Waitoller, F. R. (2015). Equity in inclusive education. Historical trajectories and theoretical commitments. En A. J. Artiles, E. B., Kozleski y F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive education. Examining equity on five continents* (pp. 1-14). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Marchesi, A. y Martín E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: A strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Miles, S. y Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Murillo, F. J. (2019). La educación para la justicia social como enfoque para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 182-199). Madrid: Catarata.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Novoa, J. A. (2010). *Personas con diversidad funcional, derechos humanos y ciudadanía*. Recuperado de <http://www.forovidaindependiente.org>
- OCDE. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. París: OCDE.
- Policy 322. (2013). *Inclusive education*. New Brunswick: Department of Education and Early Childhood Development.
- Porter, G. y Aucoin, A. (2012). *Strengthening schools, strengthening inclusion*. Recuperado de <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/Inclusion.pdf>
- Puig, J. M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.

- Sáiz, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019) Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sandoval, M. (2011) Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 115-125.
- Sanjuán, C., Martínez, L. y Ferrer, A. (2019). *Méxclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo-anexo_cm.pdf
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G. y Artilles, A. J. (2019). Introduction: Scholarship for diversity and inclusion in education in the 21st century. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artilles (Eds.), *The SAGE handbook of comparative studies in education* (pp. 31-41). Londres: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526470430>
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J. y Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191. <https://doi.org/10.1177/1540796915586191>
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Simón, C. (2019). El reto de garantizar una educación inclusiva y con equidad: Implicaciones para la universidad. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 200-216). Madrid: Catarata.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torregro (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer.
- UN. (1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- UN. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- UN. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/497f08549.html>
- UNESCO. (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *The right to education: Law and policy review guidelines*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Reunión mundial sobre la educación 2018. Declaración de Bruselas*. París: UNESCO.

UNICEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education*. Ginebra: UNICEF.

Winter, E. y O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Recuperado de http://www.ncse.ie/uploads/1/NCSE_Inclusion.pdf

Breve CV de los autores

Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es miembro del grupo de investigación "Equidad, diversidad y educación inclusiva" (EQUIDEI) de la UAM. Forma parte de Catalizadores para la Educación Inclusiva (Inclusion International) y ha colaborado con entidades como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Sus intereses de investigación se relacionan con el desarrollo de una educación más inclusiva, así como con la relación escuela, familia y comunidad. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional sobre estos temas, siendo IP de alguno de ellos. En la actualidad es Delegada del Rector para la Atención a la Diversidad en la UAM. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>. Email: cecilia.simon@uam.es

Ángela Barrios

Es profesora permanente de la Universidad Autónoma de Madrid, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha sido Vicedecana y Vicerrectora de Estudiantes de la Universidad Autónoma. Su interés se basa en el estudio de las relaciones entre iguales en edad escolar, centrándose, en los últimos años, su actividad investigadora en el estudio de la convivencia y su mejora en el ámbito educativo y en los procesos de inclusión educativa. Ha sido investigadora principal en una investigación sobre convivencia y menores infractores y ha participado como investigadora en diversos proyectos competitivos nacionales e internacionales. Pertenece al grupo de investigación EQUIDEI (Equidad, Diversidad y Educación Inclusivas). Es autora de numerosos artículos en revistas científicas y ha participado en congresos tanto nacionales como internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4048-214X>. Email: angela.barrios@uam.es

Héctor Gutiérrez

Es profesor permanente de la Universidad Autónoma de Madrid, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología, es doctor por dicha universidad. Su interés se basa en el estudio de las relaciones entre iguales en edad escolar, centrándose, en los últimos años, su actividad investigadora en el estudio de la convivencia y su mejora en el ámbito educativo y en los procesos de inclusión educativa. Ha sido investigador principal en una investigación sobre maltrato y discapacidad visual y ha participado como investigador en diversos proyectos competitivos nacionales e internacionales. Pertenece al grupo de investigación EQUIDEI (Equidad, Diversidad y Educación Inclusivas). Es autor de numerosos artículos en revistas científicas de prestigio y ha participado en congresos tanto nacionales como internacionales. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7492-8651>. Email: hector.gutierrez@uam.es

Yolanda Muñoz

Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Alcalá en el Departamento de Ciencias de la Educación. Su línea de trabajo está dirigida al análisis y desarrollo de estrategias de mejora de la Escuela desde una perspectiva inclusiva y las metodologías que den respuesta a la diversidad del alumnado. Ha participado en diversos proyectos de investigación (Proyecto “Inclusive Early Childhood Education” 2015-2017 como experta nacional para la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa y actualmente Proyecto “Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA...” con el grupo EQUIDEI). Dirige el Máster de Psicopedagogía Online de la UAH y codirige el estudio propio “Formación Superior en competencias para la inclusión socio-laboral de jóvenes con discapacidad intelectual”. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>. Email: yolanda.munozm@uah.es