



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La educación inclusiva ¿una forma de gubernamentalidad escolar?

Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP- Universidad)
rodolfo.cruz@upaep.mx

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Desigualdades al interior del sistema educativo, otras estrategias de inclusión y atención a grupos vulnerables: Condición de discapacidad.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

El presente trabajo es fruto de una investigación que tuvo como propósito analizar los discursos sobre educación especial y educación inclusiva que en su experiencia han construido profesores de educación básica de México. El alcance de esta ponencia es más humilde, su objetivo es reflexionar sobre el alcance de la educación inclusiva como nueva práctica educativa, acción que no sólo implica una diferencia teórica o política con respecto a la educación especial, reconociendo más bien otra racionalidad en su lógica de intervención. La perspectiva analítica de este texto está sustentada en los trabajos del último Foucault, en específico, a partir de su concepto “gubernamentalidad”, el cual establece una diferenciación en las prácticas de gobierno que van de las sociedades disciplinarias a la gubernamentalización del Estado. Dicho cambio implica una transformación de los dispositivos y tecnologías, en donde se intensifica la presencia de la libertad de los sujetos y se interviene en el contexto para posibilitar un ejercicio de subjetivación. Lo anterior es visible en la propuesta de la educación inclusiva, sobre todo con nociones como las barreras para el aprendizaje y la participación y el diseño universal para el aprendizaje, los cuales intervienen en el espacio que ocupan los sujetos, a diferencia de la educación especial tradicional que se enfocaba en los procesos de normalización sobre los sujetos con discapacidad.

Palabras clave: gubernamentalidad, educación inclusiva, educación especial, escuela.

Introducción

El discurso de la educación inclusiva se ha colocado con importante centralidad en las agendas nacionales e internacionales de políticas educativas y normativas escolares (Ainscow y Miles, 2008; Giné, 2009). La necesidad de reformas educativas que intentan responder a las demandas sociales y problemáticas estructurales, han llevado a repensar los sentidos y propósitos del acto educativo a lo largo y ancho de las latitudes planetarias (Popkewitz, 1994). Sentidos que se han visto constantemente cuestionados por las tensiones en torno a las subjetividades e identidades que lo educativo debe “atender”. Lo anterior ha implicado transformaciones que van desde una reformulación de las normativas escolares de inclusión/exclusión de los estudiantes, hasta cambios en la estructura curricular y las formas pedagógicas y didácticas desde las cuales se “debe” emplazar el acto educativo mismo (López- Melero, 2011).

Las problemáticas que se han hecho visibles, señalan profundas desigualdades sociales que son aún más perceptibles en el ámbito escolar, sobre todo cuando los resultados de aprendizaje no precisan niveles igualitarios de llegada y mucho menos han sido traducido en formas de participación democráticas y respetuosas de la dignidad humana (Dubet, 2010; Cuenca, 2012). En otras palabras, la mirada está sobre las desigualdades que todavía se hacen presentes en el plano societal y en las formas en que la institución educativa debería intervenir para revertir o modificar dicha realidad social (Bolívar, 2005).

La educación inclusiva ha servido por décadas como “estandarte” en donde se han condensado elementos de justicia social, educativa y curricular, discusiones en torno a la equidad en educación, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento a la diferencia y diversidad en las aulas (Echeita, 2014, Giné, 2009), intentando distanciarse de la ya tradicional educación especial que había segregado por décadas a estudiantes con discapacidades de las aulas regulares y con ello, negado la posibilidad de participar y convivir con el resto del alumnado considerado “normal”.

No obstante, a pesar de existir una amplia gama de documentos de política, de ordenamientos jurídicos y de programas escolares, la realidad todavía está lejos de “presentarse” justa en lo social, equitativa y democrática (ONU, 2008; UNESCO, 1990). Lo anterior lleva a cuestionarse si ¿es la educación inclusiva una revolución educativa que ha posibilitado la participación e incorporación de la diferencia a partir del cuestionamiento de lo establecido? ¿Es sustantivamente diferente a la educación especial en la medida que no busca la normalización de los sujetos y sí afirmar sus derechos? o ¿es un cambio en la práctica de gobierno, acción que ya no se coloca sobre el cuerpo de los sujetos, sino trabaja a nivel molecular, es decir sobre sus subjetividades y deseos?, práctica que lleva a constituir ciertos horizontes de plenitud, donde la finalidad radica en la conformación de identidades que sean “funcionales” para el sistema.

En este marco, el objetivo de esta ponencia es reflexionar sobre el alcance de la educación inclusiva como una nueva práctica educativa que no sólo implica una diferencia teórica o de política con respecto a la educación especial, sino que además plantea otra racionalidad en torno a la forma de intervención en la subjetividad de los

estudiantes. En otras palabras, este trabajo intenta analizar el estatuto epistemológico de la educación inclusiva como nueva forma de gobierno de lo escolar.

La perspectiva analítica de este texto está sustentada en los trabajos del último Foucault (2006, 2007), en específico a partir de su concepto “gubernamentalidad”, el cual establece una diferenciación en las prácticas de gobierno que van de las sociedades disciplinarias a la gubernamentalización del Estado y lo social. Dicho cambio implica una transformación de los dispositivos y tecnologías, en donde se intensifica la presencia de la libertad de los sujetos y se interviene en el contexto para posibilitar un ejercicio de subjetivación. Lo anterior es visible en la propuesta de la educación inclusiva, sobre todo con nociones como las barreras para el aprendizaje y la participación y el diseño universal para el aprendizaje, los cuales intervienen en el espacio que ocupan los sujetos, a diferencia de la educación especial tradicional, la cual se enfocaba en realizar un tipo de ortopedia con fines de normalización (De la Vega, 2010).

En un primer momento, se presenta una reflexión sobre las formas en que la educación inclusiva se ha materializado en las prácticas escolares, señalando más que sus finalidades, algunos efectos. Se parte del supuesto que su implementación no ha estado libre de tensiones, problemáticas que pueden ser visibles en las nociones que circulan en los espacios escolares, sobre todo, las señaladas por diversos agentes educativos. Preocupaciones que interrogan la posibilidad de realizar una inclusión de la diferencias y diversidad (Skliar, 2005) y con ello muestran las huellas de un posicionamiento que no refleja una justicia cognitiva (De Souza, 2010, 2017), es decir, un reconocimiento de esa diferencia y diversidad, sino nuevas racionalidades cuyo lugar de llegada sigue siendo lo homogéneo y la capacidad para desempeñarse (Toboso, 2017). Posteriormente, se aborda el tema de la gubernamentalidad, rescatando las racionalidades visibles en la educación especial y la inclusiva, explicando cómo otras lógicas de hacen presentes en los planos pedagógicos, sin representar un cambio significativo en las identidades humanas. Para finalizar, se rescatan algunas reflexiones a modo de conclusión.

La educación inclusiva en tensión: algunas intuiciones y sospechas iniciales

La educación inclusiva, en su materialización y puesta en práctica, no ha estado libre de algunas problemáticas para su realización concreta en los espacios escolares. Dichas problemáticas han marcado el camino a seguir para determinados cambios en materia de inclusión, sin embargo, también han estado signadas por algunas omisiones, rupturas e invisibilizaciones de lo que “todavía no” se hace presente en el campo educativo.

Tensión entre lo educativo y lo escolar. Cuando se habla de realizar un ejercicio de inclusión de la diferencia y la diversidad ¿cuáles son los obstáculos que se presentan de primera mano? Dichos obstáculos ¿a qué principios responden? ¿acaso a las formas en que se ha pensado lo escolar con sus lógicas y dispositivos pedagógicos o más bien a la idea que coloca a la educación como un bien simbólico que debe ser constantemente distribuido entre los sujetos? En esta tensión, lo escolar ha representado una territorialización del espacio educativo, es

decir, una normativización de las racionalidades que lo han transformado en estructuras cerradas (Skliar, 2005), elementos que sólo responden al cambio bajo sus mismos sistemas de razón. Perspectivas que valoran, por encima de cualquier existencia humana, a la capacidad y éxito individual, materializado en la celebración del famoso rendimiento escolar (Toboso, 2017).

Tensión entre los fundamentos de justicia social que sostienen el acto inclusivo. Discusiones que se encuentran en los intersticios del día a día de lo escolar: lo liberal frente a lo democrático (Sánchez y Ballester, 2013), lo individual frente a lo colectivo; tensiones entre la escuela y la singularidad de los educandos (Skliar, 2005). Prueba de ello son, no tanto las presencias que se han logrado hoy por hoy, sino las ausencias que han sido producidas desde la propia institución escolar. Espacio donde muchas veces sólo cabe una única materialidad y existencia la cual debe responder a un ritmo, un tiempo, una intensidad y una potencia, traducida en un mejor y exitoso aprendizaje (escolar), también individual.

Tensión entre lo metodológico y lo epistemológico del acto inclusivo. Esta tensión da cuenta de preocupaciones en torno a los recursos pedagógicos y didácticos que deben estar presentes en el acto, pero también a las necesidades de conocimiento sobre los estudiantes, es decir, el saber que debe ser poseído y desplegado sobre los otros y su alteridad (Skliar, 2005). No cabe duda que la educación inclusiva ha propiciado algunos cambios estructurales en ambos niveles, sin embargo, lo realizado no se ha llevado a cabo sin la presencia de algunas omisiones. Omisiones que no se muestran del lado de la visión metodológica, traducida en estrategias y didácticas específicas, sino en las relaciones epistemológicas que se han quedado sólo en el plano escolar y bajo la perspectiva del profesor y el especialista, dejando a un lado la mirada propia de ese sujeto conocido, del estudiante cuya opinión, experiencia y subjetividad también cuentan y son valiosas (Ocampo, 2011).

La reflexión anterior lleva a repensar en el estatuto de la propia educación inclusiva, sirviendo de marco analítico- reflexivo en torno a su posicionamiento epistemológico, sus efectos y finalidades, sus traducciones e interpretaciones (Ball, 1993), pero sobre todo a sus auténticas posibilidades de representar una ruptura frente a las prácticas tradicionales que han colocado lo homogéneo, lo normal, lo único, como el lugar de llegada válido, negando otras formas de ser y estar en el mundo. Ruptura que debiera interrogar a esas visiones de normalidad (Skliar, 2005) y no servir nuevamente a formas de subjetivación en donde la finalidad del ser humano radica en su capacidad y funcionalidad.

En este marco, la educación inclusiva ha hecho suyas otras lógicas que intentan descentrar la mirada, dejar de interrogar al sujeto y mostrarse crítico con el contexto. Este es el caso del cambio de la noción de necesidades educativas especiales a la de barreras para el aprendizaje y la participación, donde se deja a un lado la mirada esencialista del déficit contenida en la primera (Vlachou, 2007) para dar paso a la intervención en lo exterior, es decir, en aquellos elementos que funcionan como obstáculos para los estudiantes y su aprendizaje. En la misma sintonía se presentan los ajustes razonables y el diseño universal para el aprendizaje, donde la acción o práctica del docente ya no está en el trabajo directo con los estudiantes, sino en la maleabilidad del ambiente y entorno,

en la disposición de las cosas (Pastor, 2016) y, sobre todo, en la constitución de un escenario que potencia el uso de la libertad de los estudiantes, produciendo con ello, un trabajo de subjetivación del sí mismo y la aspiración para llegar a ser un individuo capaz de resolver problemáticas y desempeñarse en lo social. Pero, ¿no es acaso esta noción de sujeto capaz otra forma de negación de la diferencia y por ende una forma de exclusión?

La educación inclusiva como nueva forma de gubernamentalización

Para Foucault (2006), la gubernamentalización del estado no sólo tiene que ver con la instauración de una serie de instituciones que posibiliten el ejercicio de gobierno, también hace referencia a ciertas racionalidades sobre el cálculo y la gestión de lo permitido. Gestión que según Foucault (2007) se enfoca en la libertad de los sujetos y, sobre todo, a las condiciones de esa libertad. El ejercicio de gobierno, desde esta racionalidad, ya no está centrado a la conducción y normalización de la conducta mediante ciertos dispositivos disciplinares, ya no se remite a la presencia de un biopoder (Lemke, 2017) que emana de una estructura “supra” y que se enfoca en ciertas prácticas sobre los cuerpos y los sujetos. Ahora, la conducción de la conducta es posible por cierta acción sobre el contexto.

Para Foucault (2006), el paso de la acción sobre el territorio hacia la población representó uno de los primeros cambios en cierta forma de gobernar. Con ello señaló una nueva razón de estado que iniciaba en la época moderna y que tendría como su correlato la gestión de la población, y con ello el disciplinamiento de los cuerpos a partir de ciertos dispositivos. A esto Foucault (1976) le llamó poder disciplinar, poder cuyo objetivo era realizar un complejo ejercicio de normalización. Es en Vigilar y Castigar donde se expone una tesis de poder que se impuso sobre los cuerpos intentando construir sujetos dóciles y obedientes para que puedan ser productivo y funcionales a la naciente modernidad y su conjunto de fábricas.

La idea del funcionamiento de dichas sujeciones se planteaba a partir de una serie de prácticas cuyo poder se ejercía con base en la separación y clasificación de los cuerpos, su vigilancia perpetua, el uso del tiempo mediante una serie de ejercicios corporales y mentales (Foucault, 1976). Sin embargo, esta tesis, que estaba apoyada en un modelo bélico de gobierno, en donde dominación y resistencia eran el binomio explicativo de las relaciones de poder en lo social, pronto mostró algunas debilidades y limitaciones analíticas (Castro-Gómez, 2010).

Por una parte, no permitía identificar la resistencia del poder, sirviendo escasamente como grilla explicativa para analizar las formas en que prácticas contrahegemónicas podían instaurarse para hacer frente al ejercicio de dominación. Una ruptura con esta idea del poder hizo aparecer un tercer elemento analítico, elemento que incluso ubica el cambio teórico del último Foucault (Castro- Gómez, 2010). Es la aparición del sujeto en su grilla analítica la que activaría nuevas matrices reflexivas. Con esta nueva inclusión analítica, Foucault pasaría de pensar en el disciplinamiento de los cuerpos hacia los dispositivos de seguridad (Castro- Gómez, 2010).

La racionalidad de esta forma de gubernamentalidad no sólo implica un enfoque diferente, del individuo al contexto, sino también una ruptura y cambio en la lógica de conducción de los sujetos y por ende su gobierno. La idea central radica en el cálculo de las acciones, de las posibilidades, de lo permitido o no permitido, de la intensidad de la peligrosidad (Castro- Gómez, 2010). Como ya Foucault (2007) ha señalado, las prácticas tienden hacia procesos de economización de las fuerzas y con ello al cambio de lógicas, de tal suerte que el interés ya no es el sujeto en cuanto a su intervención directa, sino la gestión de los riesgos y la optimización del trabajo de la persona en sí mismo.

Este cambio en las lógicas de conducción, no sólo se hizo presente a nivel macro como Foucault (2007) señaló con la entrada del liberalismo y el neoliberalismo, sino que además se incorporó molecularmente a complejos procesos de subjetivación que hoy pueden ser observados en otros espacios institucionalizados, tal es el caso de la escuela.

En esta línea, si bien, a nivel político, las finalidades de la educación inclusiva apuntan hacia la constitución de espacios democráticos, donde impera la participación de la diversidad, la aceptación y tolerancia de la diferencia bajo una matriz de justicia social y educativa (Escudero y Martínez, 2011), lo cual puede representar para muchos una diferencia importante frente a la educación especial, lo cierto es que, en principio, también representa un cambio en la racionalidad de la intervención educativa (Cruz, 2018). Mientras la educación especial apunta a la normalización sobre los cuerpos, sobre todo con discapacidad, la educación inclusiva intenta más bien dar cuenta del espacio de intervención, de las condiciones que posibilitan actos de libertad de los sujetos, no importando si poseen o no discapacidad.

La educación inclusiva se plantea, desde este sentido, como un ejercicio de gubernamentalización escolar que difiere en la práctica de la educación especial tradicional. Mientras un tipo de educación (especial) se enfoca en los procesos de normalización de los sujetos, por medio de los criterios diagnósticos; otra (inclusiva) gestiona el espacio y, al hacerlo, permite la ficción de las libertades, constituyendo espacios de posibilidad y con ello, nuevas conducciones de las aspiraciones, deseos y posibilidades. Un nuevo ejercicio de subjetivación donde la matriz del trabajo de la relación especialista- sujeto pasa a una relación consigo mismo.

Desde esta lógica se puede decir que hay una ruptura importante entre educación especial y educación inclusiva, que no es precisamente un criterio de discriminación, segregación y exclusión, como cotidianamente se ha mencionado en trabajos que abordan esta temática (Slee, 2012). Tampoco se limita a un cambio de nombre o actualización, sino que muestra un desplazamiento en la práctica (racionalidad). La educación inclusiva opera desde otra racionalidad de poder, donde el trabajo de conducción de los sujetos sigue presente, ya no bajo la dirección constante de un especialista, sino bajo la idea que es el contexto y los recursos los que deben materializarse para que cualquier sujeto pueda hacer uso de su capacidad y lograr los fines educativos que se proponga. La pregunta hasta este punto es ¿si dicho desplazamiento en la racionalidad implica también una transformación en los fines de los sujetos o, más bien, sólo es un cambio episte-metodológico que lleva a una misma imagen de hombre y ciudadano funcional, eficiente y normal?

Con la entrada de didácticas y modelos como el diseño universal para el aprendizaje y nociones como las barreras para el aprendizaje y la participación, es visible un cambio en las acciones y prácticas pedagógicas que transitan del sujeto al contexto, sin embargo, lo que ha quedado al margen de las discusiones tiene que ver con los horizontes de llegada, con las identidades deseables, construcciones que antes se realizaban de forma directa, no obstante, más visibles y con ello criticables. La actual forma de intervención de la educación inclusiva, ocupa todas las lógicas de una nueva gubernamentalidad escolar, donde las racionalidades operan a nivel molecular, es decir en la subjetividad, lo cual puede implicar un proceso más potente para la conducción de las conductas y su gobierno, haciéndolos más sutiles e invisibles a la vista y por ende también a la posibilidad de resistencia.

Lo anterior implica nuevos cuestionamientos del propio discurso inclusivo, sobre todo, en si dicha empresa representa cierto reconocimiento, determinado ejercicio estético y político de los que históricamente han sido excluidos o, si en su defecto, sólo es otra forma de gubernamentalización que opera bajo las lógicas de lo permitido y lo soportable y no implica un encuentro intempestivo y conflictivo frente a dicho orden, sirviéndose de nuevos procesos de asimilación, sin que posibilite una irrupción en el espacio y con ello una transformación que permita la interrogación de lo establecido e instaure, de forma momentánea, nuevos órdenes escolares por venir.

Reflexiones finales

Si bien, la relación entre la educación especial y la inclusiva, de inicio, implicó un cambio en el lugar donde se llevaría a cabo la acción pedagógica y educativa, poco a poco, transitó a otras formas de intervención de lo escolar. Formas que se hicieron visibles en los nuevos retos de atender a más diversidad en un mismo espacio, el diseño de estrategias y actividades en el abordaje de los contenidos que deberían ser aprendidos por todos, sin diferencia alguna, pero atendiendo principios de igualdad y equidad (Giné, 2009, Echeita, 2014).

Cabe advertir que, en las breves líneas que ocupa este texto ha sido imposible dar cuenta de todo lo que la educación inclusiva ha establecido como sus fines últimos, no obstante, se han delineado algunas reflexiones que pueden invitar al debate y la crítica. Lo que sí se ha señalado ha sido un cambio en la mirada frente a la educación especial, cambio que parece ser el correlato de la transición que los modelos sobre discapacidad demostraron en el devenir. Pasando de una lógica centrada en el déficit, bajo un modelo médico- reparador, a uno social, en donde lo importante no era la persona y sus supuestas deficiencias, sino el contexto que representaba su principal barrera (Brognia, 2019), pero olvidando la condición política de los sujetos. Bajo esta perspectiva, la educación inclusiva siguió ese mismo principio, de tal suerte que la gestión sobre el cuerpo, prácticas arraigadas de la educación especial, se trasladara a la gestión del espacio y su normativización.

El campo de intervención pasó de ser el sujeto para fijarse en el contexto. La idea clave con esta transformación es que implica una ruptura frente a las prácticas más esencialistas de la educación especial tradicional. Sin embargo, la educación inclusiva también realiza una intervención, donde no es el cuerpo y su finalidad en normalizarlo el interés central, sino el contexto y las condiciones del mismo; en otras palabras, es el espacio

el que debe ser intervenido, transformado y racionalizado para permitir una práctica de libertad de los sujetos. El problema en este punto es que dicha gestión y mirada tiene su límite ahí donde la lógica escolar aparece, posicionando la ficción de un alcance mayúsculo cuando de entrada los márgenes se han demarcado, señalando, lo que podrá llegar al éxito de lo que no, lo que es admisible, permitido, gestionable, calculable (dispositivos de seguridad) frente a lo que no.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas Dossier: Educación Inclusiva. 38(1), 14-44. Recuperado de <https://goo.gl/wRMYyA>.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13(2), pp. 10-17
- Bolivar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (2). pp. 42-69
- Brogna, P. (2019). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. *Revista Acta Sociológica*, 80, pp. 25-48
- Castro- Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Revista Alteridad*, 13 (2), pp. 251-261
- Cuenca, P. (2012), Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos, *Revista de estudios políticos*, 158, pp. 103-137
- De la Vega, E. (2010). Anormales, deficientes y especiales. *Genealogía de la Educación Especial*, Buenos Aires: Noveduc.
- De Souza, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce
- De Souza, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. España: Morata.
- Dubet, F. (2010). *Repensar la Justicia Social*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica. Argentina
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, España: Nárcea
- Escudero J. y Martínez. B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105
- Giné, C. (2009). "Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales". En Climent Giné (Coord.), *La educación inclusiva, De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: Cuadernos de Educación, pp. 13-24
- Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica

- López- Melero, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54
- Ocampo, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), pp. 227-239.
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Pastor, A. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El diseño universal para el aprendizaje. En A. Pastor “Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Madrid: Morata, Cap. 1.
- Popkewitz, T. (1994) Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103- 137
- Sánchez, J. y Ballester, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), pp. 85-104
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad no la anormalidad. Falta de políticas en relación con las diferencias en educación, *Revista Educación y Pedagogía*, 41, pp. 11-22
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata: España.
- Toboso, M. (2017). “Capacitismo”. En Raquel Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (Eds.) *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, Barcelona: Ed. Bellaterra, pp. 73-81
- Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral 5° grado*. México D.F.: SEP.
- Toro, J. I. (2006). *Método y conocimiento. Metodología de la Investigación*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EART.
- UNESCO. (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid, España: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Zapata, O. (2006). *Herramientas para elaborar tesis de investigación socioeconómicas*. México, D.F. : Pax, México.