

INVESTIGACIONES

Por una educación inclusiva libre de capacitismo: la importancia de la alteridad como fundamento

For an inclusive education free of ableism:
the importance of alterity as foundation

Alberto Sánchez-Rojo^a

^a Universidad Complutense de Madrid, España.
asanchezrojo@ucm.es

RESUMEN

Hoy en día, en el campo educativo, existe la tendencia generalizada a defender la educación inclusiva como la mejor manera de atender a las diferencias que encontramos dentro y fuera de la escuela. Este modelo educativo parte del principio de que todos somos igualmente diversos, de manera que una educación justa debería incluir y hacer presente en su desarrollo la singularidad de cada persona. Sin embargo, nuestra sociedad, sustentada en determinados valores de independencia, autonomía y capacidad, sitúa inevitablemente unas singularidades por encima de otras. Este trabajo, desde una perspectiva filosófico-educativa y, por tanto, fundamentalmente a través del análisis crítico de textos, por un lado, pretende dar cuenta del error que supone mantener un modelo de educación inclusiva centrado exclusivamente en la capacitación de singularidades. Por otro lado, como contrapunto, trata de fundamentar una educación inclusiva que incorpore de modo sustancial la idea de alteridad.

Palabras clave: filosofía de la educación, educación inclusiva, discapacidad, equidad.

ABSTRACT

Nowadays, in the educational field, it does exist the general tendency to claim the inclusive education as the best way of attending to the differences we find in and outside the school. This educational model is based on the principle that all we are equally diverse, so that a fair education should include and make present the singularity of each person in its development. However, our society, based on certain values of independence, autonomy, and capacity, unavoidably places some singularities above others. This paper, from a philosophical-educational perspective, and thus fundamentally by means of critical analysis of texts, on the one hand, aims to shed light on the mistake entailed in keeping a model of inclusive education exclusively focused on the qualification of singularities. On the other hand, as a counterpoint, it attempts to substantiate an inclusive education that incorporates the idea of alterity in an essential way.

Key words: Philosophy of education, inclusive education, disability, equity.

1. INTRODUCCIÓN

En un breve texto de ficción que lleva por título *La manera correcta de estar tullido y desnudo*, su autor, Jonathan Mack (2017), termina haciéndose las siguientes preguntas: “¿Cómo uno aprende a estar desnudo? ¿Cómo uno reaprende? ¿Cuál es la manera de estar tullido y desnudo? No enmendado, no corregido, no camuflado. Tullido y completo” (p. 48). Esto es lo que día tras día se preguntan millones de personas cuando se miran frente al espejo tanto del alma como del cuerpo. Se observan y se dan cuenta de que no cumplen con las expectativas; de que los cánones de lo aceptable parecen quedarles lejos; de que habitan un mundo en el cual la dignidad viene marcada por la capacidad de ser productivo y no de cualquier manera. No resulta sencillo cumplir con las exigencias, sobre todo para algunas personas, cuya diversidad funcional, siendo minoritaria, termina siendo socialmente más limitada.

Es por esto por lo que estas personas se ven obligadas a ser rápidamente conscientes de que las preguntas formuladas por Mack tienen una importancia capital. Así pues, no es de extrañar que el libro recopilatorio de relatos cortos en el que se incluye el texto de Mack haya optado por titularse igual. Se trata de un conjunto de historias de ficción breves, todas ellas relacionadas con la diversidad funcional. De una forma u otra, todos los protagonistas experimentan sensación de discapacidad. Todos ellos intentan metafóricamente desnudarse, tratando de reconocer cierta dignidad en su peculiar manera de existir. Sin embargo, ni siempre lo consiguen, ni en muchas ocasiones parece factible que lo vayan a conseguir. Es complicado hallar la manera correcta de estar tullido y desnudo, posiblemente ni siquiera exista una manera correcta. No obstante, lo fundamental es que cada persona encuentre la suya propia y esto sí lo recogen estos relatos, los cuales, a pesar de ser ficciones, reflejan bastante bien la realidad de la diversidad funcional y del gran desafío que supone lograr que esta sea realmente considerada como tal¹.

Ahora bien, a pesar de las innegables dificultades, cabe señalar que mucho se ha avanzado al respecto, siendo cada vez mayor la dignificación alcanzada de la diversidad y menor el grado de exclusión social (Guffey, 2018). En el caso concreto del campo educativo, hace ya algunos años que, siguiendo este objetivo, se ha optado, de manera generalizada, por un modelo de educación inclusiva. Este modelo ha intentado dignificar la diversidad funcional, estableciendo estrategias y programas formativos cuya apertura y flexibilidad permite participar de ellos desde condicionantes múltiples y diversos. Muchas personas que hace apenas tres décadas habrían sido excluidas del sistema, cuentan hoy con la posibilidad de participar del mismo, lo cual merece ser destacado. Sin embargo, desde sus inicios, la educación inclusiva ha tenido como objetivo la independencia y la capacitación, dejando de lado otros aspectos igualmente esenciales y que no tienen que ver con el funcionamiento.

Este trabajo, tomando como referentes algunos de los planteamientos más destacados dentro del campo de los *Disability Studies*², pretende señalar cierta tendencia reduccionista

¹ Hemos hecho referencia a este libro porque, aun tratándose de un recopilatorio de textos de ficción, su título destaca muy bien la preocupación esencial que se esconde detrás de la diversidad funcional. Ahora bien, cabe señalar que existen otros trabajos de carácter no ficcional, cuyo contenido refleja la misma realidad y que también podrían haber sido mencionados. A este respecto, véase, por ejemplo, el conjunto de historias de vida recopilado por Wong (2018).

² Mantenemos el nombre en inglés por ser una disciplina desarrollada en contextos anglófonos y aún con poca incidencia académica (que no política) en contextos hispanoparlantes. Esta disciplina surge a mediados de los años 80 en Estados Unidos,

en la forma tradicional de entender e implementar la educación inclusiva que merece ser enmendada si queremos construir una sociedad justa y humana, aparte de inclusiva. Para ello, dedicaremos un primer apartado a definir la educación inclusiva de manera pormenorizada, analizando sus orígenes, su propósito, los resultados positivos de su aplicación y algunas de las barreras y obstáculos cruciales con los que se está encontrando. Un segundo apartado estará dedicado al capacitismo, es decir, a la discriminación basada en prejuicios que tiende a tratar injustamente al individuo aparentemente incapaz. Trataremos de mostrar aquí en qué medida la manera tradicional de entender e implementar la educación inclusiva puede contribuir a que se produzcan actitudes y comportamientos discriminadores en este sentido, así como señalaremos una posible forma de evitarlo. Finalmente, teniendo todo esto en cuenta, defenderemos la importancia de un modelo de educación inclusiva no centrado exclusivamente en la inclusión de capacidades diversas, sino también en la idea de alteridad, pues esta, como veremos, dignifica todas las expresiones humanas por igual y nos obliga al mismo tiempo a asumir por los demás una responsabilidad real.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RECONOCIMIENTO, DIGNIFICACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LOS MÁS VULNERABLES.

Podemos señalar la década de los años 80 del siglo XX como el inicio de los planteamientos fundamentales que sostienen la educación inclusiva. Fue entre mediados y finales de esta década cuando distintos académicos y profesionales de la educación comenzaron a señalar que una educación equitativa por y para todos debía de ir más allá de la mera concentración de individuos cualitativamente distintos en un mismo espacio (O'Brian y Forest, 1989). Hasta entonces y desde los años 50, diversas asociaciones de personas con discapacidad y sus familias habían venido luchando por su derecho a poder participar de la sociedad como cualquier otro individuo sin discapacidad. Tras una larga historia de exclusión y segregación –o bien en el ámbito doméstico, o bien en instituciones específicas y separadas del ámbito público general–, a mediados del siglo XX la discapacidad se empezó socialmente a normalizar (Nirje, 1985). Esta lucha, centrada fundamentalmente en la accesibilidad, dentro del campo educativo supuso la paulatina introducción de niños con características físicas e intelectuales diferentes a las de la mayoría en instituciones y programas educativos ordinarios. No obstante, a pesar de que los educandos eran cualitativamente cada vez más diversos, la organización, el currículum, y la metodología de los agentes educadores permanecía invariable. Eran los niños considerados diferentes los que debían adaptarse a un sistema que no les aceptaba tal y como eran, sino que los consideraba meramente sujetos con ciertos déficits que debían ser compensados. Para este fin, los responsables de las instituciones y programas ponían en práctica distintas estrategias, como la división de grupos por nivel, las aulas y el personal de apoyo o las adaptaciones curriculares. Lo importante era que quienes por una razón u otra no pudiesen alcanzar los mínimos exigidos, pudiesen compensar sus carencias. Todos los niños estaban, por tanto, integrados en un mismo espacio, eso era cierto, pero solo las características físicas e intelectuales propias de

Gran Bretaña y Australia, fruto del activismo de ciertos colectivos de personas con discapacidad que cuestionaban el modelo médico de entenderla en favor de un modelo distinto que la definiese no como patología, déficit o trastorno, sino como constructo social. Para una información detallada en torno a su origen, desarrollo y extensión, véase Oliver y Barnes (2010).

una gran mayoría eran consideradas como realmente válidas. De esta forma, los colectivos minoritarios seguían siendo excluidos, solo que ahora dentro de un mismo espacio. Si el propósito era lograr que todos y cada uno de ellos tuviese cabida en un mismo modelo de educación, la simple concentración espacial no podía ser la solución. La integración debía dar paso a la inclusión (Vislie, 2003).

Aunque, como hemos dicho, encontramos el origen de la educación inclusiva en la década de los 80 del siglo XX, fue en la siguiente cuando este modelo educativo se popularizó gracias a su incorporación en el discurso político internacional (Artiles y Dyson, 2009). La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jotiem (Tailandia), que tuvo lugar en 1990, precipitaría un cambio de perspectiva que se materializaría cuatro años después con la promulgación en Salamanca de la *Declaración y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994), a la que se adhirieron numerosos países y que, a día de hoy, continúa siendo un referente. Este documento refleja la necesidad de configurar los sistemas educativos de tal manera que den cabida a todo el mundo, minimizando las barreras y maximizando las oportunidades de acceso, lo cual implica grandes dosis de creatividad, así como de flexibilidad (UNESCO, 2017).

En cuanto al principio básico de igualdad en la diferencia que sustenta este modelo educativo, hemos de decir que desde el comienzo estuvo muy claro. No obstante, la tensión que suponía elaborar programas educativos iguales para todos, al mismo tiempo que se atendían a todas y cada una de las diferencias, hacía que su implementación fuese sumamente compleja (Clark *et al.*, 1999). Tal y como afirmaba Barton (1997), “cualquier intento para cambiar de manera fundamental las condiciones existentes necesitaría un compromiso con asuntos de equidad, política, poder y control, en los que las distintas formas de discriminación precisarían ser identificadas, desafiadas y modificadas” (p. 232). Para esto era necesario que los profesionales de la inclusión recibiesen una intensa formación de carácter teórico-social que habría de compaginarse con aprendizajes más técnicos, pues, como sostenía Ainscow (1995) “[también era] necesario considerar cómo los factores organizativos [de la enseñanza] impactaban en sus percepciones, actitudes y respuestas” (p. 151).

No cabe duda de que, a pesar de su complejidad, la investigación en torno a cómo hacer realidad la inclusión educativa ha ido paulatinamente extendiéndose dentro del campo de la educación, existiendo hoy un porcentaje importante de publicaciones al respecto. No obstante, si bien esto es cierto, también lo es que siguen destacando los abordajes teóricos sobre los prácticos, demostrándose que la tensión entre igualdad y diferencia continúa siendo un problema no resuelto (Amor *et al.*, 2019). Y es que no es fácil escapar de una tradición pedagógica que tiende a pensar la educación desde unos parámetros homogéneos contruidos a partir de formas de ser mayoritarias. Así pues, no es de extrañar que la educación inclusiva termine pareciéndose mucho a la integración educativa (Nilholm y Göransson, 2017). Al final parece inevitable que unas diversidades sigan destacando por encima de las otras y que, por este motivo, sean ellas las que parece que deben ser atendidas, así como adaptarse a unos condicionantes pedagógicos de acceso que, antes de su presencia, estaban ya estipulados como requisitos previos de aparente obligado cumplimiento.

Múltiples investigaciones han demostrado que la mayor o menor autoeficacia profesional percibida por los educadores en su desempeño como formadores inclusivos, constituye un buen predictor de su actitud, ya sea positiva o negativa, hacia la educación

inclusiva (Savolainen *et al.*, 2012). El aumento de recursos, así como el seguimiento de programas de formación en educación inclusiva por parte de los profesionales de la educación, tiende a mejorar su eficacia y, con ello, consecuentemente, su actitud hacia la misma (Male, 2011; Lautenbach y Heyder, 2019). No obstante, no podemos olvidar que los prejuicios y estereotipos sociales son aún obstáculos fundamentales (López Pascual y Carmona Rodríguez, 2018); y es que, si bien el apoyo explícito a la inclusión educativa está cada vez más generalizado, las barreras que suponen las apreciaciones implícitas de origen socioeconómico y cultural tienen un efecto negativo sumamente difícil de paliar (Lautenbach y Antoniewicz, 2018).

Tal y como sostiene Florian (2014), “las políticas de la inclusión fueron siendo desarrolladas al mismo tiempo que se diseñaban otras iniciativas de reforma educativa para aplicar los principios del mercado laboral a la educación” (p. 287). De este modo, la educación inclusiva se introdujo como herramienta que daba cumplimiento al derecho a la educación de muchas personas a quienes les había sido tradicionalmente negado, pero, al mismo tiempo, y de manera prioritaria, debía ser eficaz en el sentido de no mermar el logro de las competencias que reclamaba un cada vez más exigente e incierto mercado laboral³. De esta forma, se determinó que el sistema educativo tendría que centrarse en capacitar a los individuos para lograr un futuro desempeño laboral. Una educación inclusiva exitosa, consecuentemente, habría de ser aquella que consiguiese buenos resultados de rendimiento en todos y cada uno de los estudiantes. Ahora bien, las capacidades y competencias de cada uno difieren y nuestra sociedad potencia y valora algunas por encima de otras, lo cual hace, asimismo, que las más valoradas tengan una mayor presencia en currículos y programas. Esto tiene como resultado el hecho de que, a pesar de disfrutar de igual acceso a la educación, no todos los estudiantes terminen sintiéndose iguales y, como lo importante parece ser la capacitación y el rendimiento de cada individuo adaptado a sus necesidades y posibilidades, los aspectos sociales y emocionales terminan siendo obviados o relegados al cajón de lo no importante (Göranson y Nilholm, 2014).

Esta aparente necesidad de conseguir una educación fundamentalmente eficaz en términos economicistas de inversión y, por tanto, de compatibilizar lo que de facto es incompatible, ha hecho que algunos hayan querido hacer pasar la integración por inclusión, dando lugar a una importante confusión conceptual. Esto ha llevado asimismo a que “las debilidades de la ‘perspectiva inclusiva’ estén caracterizadas por un vacío teórico en el cual la educación inclusiva se asienta y por una falta de compromiso crítico con la realidad de la educación y de los colegios” (Amstrong *et al.*, 2011, p. 37); una realidad que va mucho más allá de lo académico o escolar, descansando en lo social.

En este sentido, defendemos aquí que no se trata solamente de observar la práctica educativa y de reflexionar sobre cómo podríamos mejorarla para que los resultados de nuestro alumnado sean mejores (Ainscow y Sandill, 2010), sino más bien, de crear una base teórica fuerte que impida, o al menos dificulte enormemente, que la inclusión educativa termine convirtiéndose en otra cosa (Felder, 2018). La inclusión educativa no tiene sólo que ver con individualidades diversas en un espacio que ha de ser forzosamente

³ Debía ser eficaz, por un lado, para lograr que todo el mundo tuviese realmente las mismas oportunidades; pero, por otro, de forma si cabe más esencial, para contrarrestar los argumentos de algunos detractores de la educación inclusiva, que, desde una perspectiva ideológica conservadora, consideraban que la educación inclusiva terminaría mermando los aprendizajes de la mayoría, dando lugar a un Estado con una población activa económicamente menos competitiva. Para más información en torno a este planteamiento, véase Enkvist (2014).

compartido, sino también con la construcción de una comunidad que permita participar a cada uno de sus miembros desde su singularidad más propia; siendo esto es algo que, como hemos ya apuntado y detallaremos a continuación, la manera generalizada de entender e implementar actualmente la educación inclusiva dificulta.

3. CAPACITISMO Y DIVERSIDAD (DIS)FUNCIONAL: EL PROBLEMA DEL DISCURSO INCLUSIVO ACTUAL.

Hannah Arendt (1993), una de las pensadoras contemporáneas que más ha estudiado el carácter político de lo humano, sostenía que

si los [seres humanos⁴] no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. [Al mismo tiempo,] si los [seres humanos] no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. [...] Discurso y acción revelan [...] [por tanto,] los modos en los que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino qua [seres humanos] (p. 200).

De acuerdo con Arendt (1993), es la acción a través de la palabra lo que distingue a los seres humanos, capaces de presentarse ante sus congéneres como seres absolutamente singulares. A su vez, para ella, el hecho de que el ser humano “sea capaz de acción significa que cabe de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable; [...] con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo” (p. 202) y como tal merece ser atendido, pues trae consigo algo único, ya sea bueno, malo o neutro. La natalidad, junto con la pluralidad que esta conlleva, componen para esta pensadora la condición humana; una condición política en esencia pues, constituida sobre la base de una comunidad de iguales, es a través de la acción y la palabra como se diferencian.

En 2013 fue publicado en Australia un libro titulado *Destruyendo la unidad: por qué las mujeres tienen que cambiar el mundo*. En él se recogen un conjunto de textos, escritos todos ellos por mujeres, en los cuales se reivindica, desde diferentes ámbitos y perspectivas, la necesidad de que las mujeres destruyan una falsa unidad, que, con respecto a los hombres, les ha hecho creerse erróneamente iguales, impidiéndoles de esta forma empoderarse. Uno de los textos de este libro pertenece a la activista del ámbito de la discapacidad Stella Young (2013), quien comienza su texto afirmando lo siguiente: “¿Destruir la unidad? *Mierda*, sería feliz con que tan sólo me dejaran formar parte de ella” (p. 246). A continuación, Young dedicará su texto no tanto a hablar de sí misma como mujer, sino como persona con discapacidad, mostrando hasta qué punto para ella no podía tener sentido el objetivo principal del libro donde se incluía su texto. Ella no podía pensar de ninguna manera en esa supuesta unidad de seres humanos, ya fuese falsa o verdadera, pues no se veía incluida en esta. No se sentía reconocida como humana. Siguiendo las

⁴ En la traducción original se utiliza “hombre” como concepto genérico que abarca toda la humanidad. No obstante, para adaptar el texto a nuestro contexto actual, se ha optado por sustituir dicho término por el de “ser humano”, más acorde con el lenguaje de carácter inclusivo que tendemos a usar en la actualidad.

premisas de Arendt, no era vista por sus congéneres como absolutamente singular y capaz de lo improbable. Ella era más bien tenida en cuenta como objeto; un objeto predecible y anticipable en su comportamiento.

La causa de la sensación de Young no es otra que el capacitismo que rige la sociedad occidental, aun a pesar de la presencia actual de ideologías sociopolíticas inclusivas. Podemos definir el capacitismo como aquella corriente de pensamiento que discrimina a las personas únicamente atendiendo a una aparente capacidad física, psicológica o intelectual, la cual parece permitir la anticipación de comportamientos o maneras de ser en dichas personas de forma fija, inamovible y sin necesidad de previamente conocerlas. Puede ser hostil, implicando violencia o rechazo, ya sea directa o indirectamente; y también puede ser benevolente, conllevando ciertas ayudas y ventajas que en el fondo son innecesarias. No obstante, es bastante común que ambos tipos confluyan simultáneamente (Nario-Redmond *et al.*, 2019).

Tal y como hemos sostenido en el apartado anterior, la inclusión se ha centrado principalmente en capacitar al mayor número de personas mejorando sus oportunidades de autonomía e independencia. El paso de un modelo médico, que patologizaba la discapacidad, a un modelo social, que la entiende fundamentalmente como el resultado de obstáculos impuestos a determinadas diversidades por parte de la sociedad, ha contribuido enormemente a esto. Sin embargo, tal y como afirman Toboso y Guzmán (2010), “el modelo social interpreta la discapacidad como una construcción social, pero no presenta igualmente la «capacidad» [...], que también lo es” (p. 76) y de manera primordial. Esto quiere decir que, si la sociedad ha producido en muchas personas discapacidad, se debe a que es la responsable de establecer los requisitos que deben definir la capacidad, así como de determinar cómo esta debe ser valorada en sus distintas manifestaciones. De este modo, a pesar de que hoy en día tenemos una idea mucho más amplia de capacidad, debido al sistema capitalista en el que vivimos, aquellas capacidades que tradicionalmente fueron limitadas o impedidas, hoy en día, pudiendo funcionar, no son en ningún caso igualmente valoradas.

La educación inclusiva ha pretendido transmitirnos que, en nuestra diferencia, somos todos iguales. Ahora bien, los mensajes que recibimos por parte de la sociedad, tanto directos como indirectos, no dejan de demostrarnos que esto es incierto. En nuestro mundo actual, a pesar de la mejora de accesos, poder andar no es lo mismo que no poder hacerlo, así como tener esquizofrenia o trastorno del espectro autista no implica lo mismo que tener la barba rubia o morena. Todos estos ejemplos apuntan a diversidades dentro del amplio espectro de posibilidades de expresión humana, pero ni todas suponen socialmente lo mismo, ni afectan al desarrollo del individuo de la misma manera. Así, si bien hoy en día encontramos un discurso generalizado que tiende a mostrar reconocimiento a las acciones de las personas que presentan capacidades limitadas con relación a la mayoría, dicho reconocimiento se da partiendo de la base de que tanto esas personas como sus acciones se sitúan, en términos de valor social, en un lugar inferior. Es por eso por lo que el reconocimiento que se les hace suele ir acompañado de condescendencia, indulgencia y prejuicios. Esta actitud sería el equivalente al multiculturalismo en lo que atañe a la diversidad cultural; es decir, un posicionamiento que “tolera al Otro mientras no sea un otro REAL, sino el Otro aséptico” (Žižek, 2015, p. 60) que, como tal, se puede predecir, anticipar y, por lo tanto, también fácilmente prejuzgar.

Fijémonos a este respecto, por ejemplo, en la manera en la que los medios de comunicación tienden a reflejar a las personas con discapacidad. Es bastante común que quienes tienen un cuerpo o una mente distintos a la media, sean representados de tal forma

que parezcan admirables, ejemplos de lucha y superación para el resto; unos triunfadores, unos *campeones* (Worrell, 2018). Sin embargo, aquello que les hace dignos de admiración aparece al mismo tiempo indisociablemente unido a su limitación, como si fuese esto y no otra cosa lo que diese valor a su tesón. Esto, por un lado, termina reduciendo su personalidad completa a dicha limitación y, por otro, los muestra como representantes por excelencia de los obstáculos y las dificultades, minimizando así los que pudiesen vivir otras personas que aparentemente pudiesen ser observadas en mayor medida como capaces y funcionales. Siendo así, no es de extrañar que esta manera de visibilizar la discapacidad haya terminado derivando en lo que Stella Young califica de porno inspiracional; esto es, imágenes de personas con discapacidad realizando distintas actividades a pesar de aquello que las limita, para ser consumidas por parte de personas sin discapacidad quienes, al visualizarlas, se sentirán mejor consigo mismas, ya que su vida podría ser peor, podrían ser tan (dis) funcionales como quienes aparecen en las imágenes (Grue, 2016). No cabe duda de que nuestra sociedad se sustenta en determinada idea de excelencia y esto la educación inclusiva, por mucho que lo intente, no lo puede obviar (Del Pozo *et al.*, 2021). Ahora bien, esto no quiere decir que las funcionalidades socialmente peor valoradas sean intrínsecamente malas. Es importante destacar que las personas con discapacidad no hacen nada diferente a lo que ordinariamente intenta hacer la mayoría de la gente; a saber, utilizar su cuerpo y su mente lo mejor que pueden. Lo que ocurre, simplemente, es que el hecho de que haya cuerpos y mentes que sean presentados en mayor medida limitados hace que sean observados exclusivamente a partir de su limitación y, consecuentemente, que las expectativas hacia ellos se rebajen exponencialmente. En este sentido, no es de extrañar que el capacitismo hostil ataque proporcionalmente más a aquellas personas que escapan del lugar que se supone que una parte de su identidad les debería condenar a ocupar (Nario-Redmond, 2019).

La fuerza de identificación que arrastra la etiqueta hace que la diversidad funcional sea objeto constante de injusticias testimoniales y hermenéuticas. De acuerdo con Miranda Fricker (2017),

la injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido; la injusticia hermenéutica se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales (p. 18).

Tal y como apunta Marsh (2019), la etiqueta social y, en muchos casos también médica, que se impone sobre determinadas características individuales, hace que, para bien o para mal, sospechemos de cualquier comportamiento o afirmación que se salga de esta. A su vez, la falta de referentes cotidianos que no estén atravesados por el filtro de la excepcionalidad aboca a las personas funcionalmente diversas a aceptar sin cuestionamiento alguno la imagen que de ellas mismas reciben desde fuera. Carecen de las suficientes herramientas para poder detectar y posteriormente manifestar que ciertas situaciones que se ven obligados a atravesar son injustas e implican cierta violencia (Ostiguy *et al.*, 2019).

Precisamente esta injusticia, así como el carácter opresor de la etiqueta, es contra lo que pretenden luchar los *Disability Studies*, una disciplina académica con proyección político-social que, aun reconociendo la importancia de luchar por la capacitación y el reconocimiento de la diversidad funcional, incide en aceptar y reivindicar con orgullo la discapacidad y todo

aquello que componga cada singularidad individual (Goodley, 2017). Si bien el cambio discursivo que ha supuesto la paulatina sustitución del concepto ‘discapacidad’ por el de ‘diversidad funcional’, ha dignificado capacidades y expresiones humanas antes ni siquiera tenidas en cuenta como tales (Gibson, 2019), se ha olvidado del hecho de que el difícilmente evitable valor social que se les aplica hace que sean observadas de manera especial, desde un lugar aparte y, por tanto, no en condiciones de igualdad (Barnes, 2016). Esto, como hemos indicado más arriba, supone comportamientos y actitudes capacitistas que niegan a determinadas personas su singularidad personal reduciéndolas a su discapacidad. Así pues, en contraposición a esta idea de inclusión centrada en la capacitación, los *Disability Studies* ponen el foco en la singularidad de cada cual, asumiendo que en mayor o menor medida todo el mundo es (dis)funcional; es decir, que, dependiendo de distintos factores, puede o no funcionar, tener éxito o fracasar, pero que en ningún caso esto determina de manera absoluta la personalidad (Sánchez Rojo, 2022). Esta perspectiva, que atiende a la persona teniendo en cuenta por igual lo que la capacita, lo que la incapacita y lo que va más allá de esto, escapa a la lógica de la capacidad y la capacitación, permitiendo que la dignidad y el valor de una persona no terminen reduciéndose a su productividad.

Es partiendo de esta idea abierta y no reducida de la personalidad como las personas con discapacidad pueden adquirir subjetividad humana y política, ya que, siguiendo el esquema del desarrollo del sujeto político de Rancière (1996), pueden por fin conducirse “como seres con nombre. Se descubren en la modalidad de la transgresión como seres parlantes, dotados de una palabra que no expresa meramente la necesidad, el sufrimiento y el furor, sino que manifiesta la inteligencia” (p. 39). Transgreden aquello que visiblemente los limita porque, a pesar de formar parte de ellos, en ningún caso los define por completo ni puede prefijar de manera absoluta sus posibilidades, acciones y comportamientos. Su vida ya no depende de cuánto se asimilen a aquello de lo que supuestamente deben ser capaces, pudiendo explorar distintas posibilidades atendiendo a limitaciones individuales que dependerán exclusivamente de sus mentes, cuerpos y contextos particulares (Muyor y Alonso, 2018). Precisamente cuando la discapacidad es vista desde una lógica que va más allá de las ideas de capacitación y capacidad es cuando estas personas pueden ser consideradas verdaderamente María, Elena o Carlos; es decir, sujetos humanos únicos, igualmente capaces de lo improbable, así como de manifestarse, de llegar a acuerdos y de poder formar y conformar comunidades. Ahora bien, como decíamos, vivimos en un contexto socioeconómico global basado en la eficacia que no parece ser compatible con esto. Es por esta razón por la que es esencial que este modelo de inclusión se sustente en un principio teórico bien delimitado y lo suficientemente fuerte. Ya que la absoluta singularidad tiene que ver con lo incomparable, lo nunca idéntico, lo totalmente otro, el principio que debe sustentar su consideración como núcleo de la inclusión no puede ser otro que la alteridad. Dedicaremos el último apartado de este trabajo a este concepto.

4. LA ALTERIDAD COMO PRINCIPIO FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN PASO MÁS ALLÁ DE LA EMPATÍA

Se hace necesario en este punto recuperar la idea de nacimiento que introdujimos de la mano de Arendt (1993) al comienzo del apartado anterior, pues es la natalidad lo que indudablemente otorga importancia, desde un punto de vista humano, a la alteridad. En

el prólogo de *Filosofía y poesía* afirma María Zambrano (2000) que ese libro no fue creado, sino nacido, debido a las grandes dificultades que deberían haber impedido su escritura pero que, finalmente, no lo hicieron. Y es que, para ella, con el nacimiento “no se pasa de lo posible a lo real, sino de lo imposible a lo verdadero” (p. 7). Cada vez que se produce un nacimiento la singularidad más absoluta se introduce en el mundo y, como tal, es insustituible, irremplazable y, al mismo tiempo, por falta de precedentes idénticos, también es impredecible de manera exacta. Cierto es que los seres vivos, los únicos que literalmente tienen la posibilidad de nacer, pueden compartir características similares, de manera que, en el fondo, sus comportamientos pueden ser ciertamente aventurables. Son dichas similitudes las que nos permiten dibujar un mapa de lo posible que va encajando con lo real, pues es de lo real, de lo que ya ha sido y es, de lo que se parte. Ahora bien, y es aquí donde es interesante el apunte de María Zambrano, no es esta anticipación, esta predicción que parte de ideas previas, lo que define la esencia del nacimiento y erraríamos si así lo pensásemos. Por el contrario, la singularidad más pura, aquello que hace único al ser que nace, es lo que permite que su llegada al mundo se considere nacimiento, pues al nacer, trae consigo lo nuevo, lo otro, lo diferente, lo incomparable e inconmensurable y, si bien esto puede llegar al punto de producir una ruptura con lo que hasta entonces considerábamos real, su manifestación no dejará de instalarse en el mundo como una verdad. De hecho, únicamente la singularidad más pura puede expresar una verdad que supere a la realidad. Cuando en un suburbio marginal de una gran ciudad una adolescente sin recursos se lee *La República* de Platón y la entiende; cuando un niño con TEA que, de acuerdo con su diagnóstico, sería para siempre incapaz de hablar, de repente dice una palabra; o cuando un adulto con Síndrome de Down consigue, contra todo pronóstico, sacarse una carrera universitaria, un nacimiento ha tenido lugar. Todos estos nacimientos suponen la manifestación de lo imposible, de lo que no podía pasar; y, aunque ponen en cuestión la realidad, es al mismo tiempo innegable su verdad. Casos como estos podrían considerarse excepcionales, pero en el fondo no lo son. Los consideramos como tales por su magnitud, la cual medimos a partir de criterios de valoración preconcebidos respecto a las distintas capacidades. Ahora bien, aunque cada vez nos vemos en este sentido más limitados, hay una tendencia al nacimiento. En algún momento todos hemos retado a nuestra realidad haciendo verdadero lo imposible y es precisamente eso, así como la esperanza de poder seguir haciéndolo, lo que define nuestra humanidad y lo que debería estar en el centro de toda educación, cuyo objetivo es acompañar estos nacimientos, ya sean grandes o pequeños (Arendt, 1996).

Tal y como afirma Joris Vlieghe (2019),

la esperanza podría ser concebida como una actitud (más que como una cuestión cognitiva) que define lo que significa ser *educador*: la confianza inquebrantable de que el futuro no está determinado por cómo están ahora las cosas, incluso si no tenemos razones suficientes para creerlo (p. 120).

Es esto lo único que puede animar al educador a no cesar en su empeño cuando las condiciones le son sumamente adversas y, al mismo tiempo, lo que puede permitir a quien crece dentro de dichas condiciones encontrar una brecha a través de la cual poder desafiarlas y salir de ellas. Ahora bien, para ello es asimismo importante confiar en la existencia de una singularidad individual imposible de definir, de capturar y, por tanto, de

anticipar; algo que es cada vez más difícil de lograr, pues el discurso pedagógico hoy más extendido se basa precisamente en todo lo contrario. Se trata de medir y calcular todo lo posible a fin de poder controlar y anticipar dejando lo mínimo al azar, pues, si bien es cierto que podemos dificultar que se produzca la novedad, también lo es que, desde el punto de vista del rendimiento bajo parámetros definidos y marcados, el proceso de enseñanza-aprendizaje es más eficaz (Biesta, 2017).

El discurso de la medición, la planificación y la anticipación encaja muy bien con una idea del ser humano como ser libre, que está siempre en proyecto y que, dadas las múltiples posibilidades de actualización que presenta su ser en potencia, necesita aprender a observar y conocer su realidad para poder actuar en consecuencia. Sin embargo, si bien esto es cierto, también lo es que esta idea de ser humano enfocada en la proyección individual a partir de las propias circunstancias tiende a olvidar otras realidades y posibilidades. Es de esto de lo que se dio cuenta Emmanuel Lévinas, quizá el filósofo que mejor ha explorado y definido la importancia de la alteridad desde un punto de vista humano. El origen de su planteamiento parte de la siguiente pregunta: “mi estar-en-el-mundo o mi ‘lugar bajo el sol’, mi ‘en casa’ ¿no han sido usurpación de los lugares que son para el otro [ser humano⁵], ya por mí oprimido o hambriento, expulsado a un tercer mundo?” (Lévinas, 2003, p. 17). Efectivamente, así es, y de manera injusta afirmará él. La historia de la humanidad es una historia de muerte y violencia, algo que podría cambiar si ideásemos una manera distinta de entender al ser humano. Así pues, la pregunta filosófica fundamental para él, a diferencia de otros autores, será la “pregunta por el sentido del ser –no la ontología de la comprensión de este verbo extraordinario, sino la ética de su justicia–. La cuestión por excelencia de la filosofía, no será ‘¿por qué el ser más bien que la nada?’, sino cómo el ser se justifica” (Lévinas, 2003, p. 21).

Esta justificación él la encontrará en el Otro, con letras mayúsculas. Es decir, el absolutamente otro, cuya total singularidad me perturba y me altera, pero, al mismo tiempo, reclama de mí una respuesta. Este encuentro solo puede producirse cuando el otro muestra su verdadero rostro, es decir, cuando aparece ante mí no mediatizado, no interpretado, desnudo, presentándose tal cual es. Y es que

la absoluta desnudez del rostro, este rostro absolutamente sin defensa, sin cobijo, sin vestido, sin máscara, es, sin embargo, lo que se opone a mi poder sobre él, a mi violencia, lo que se opone a ella de modo absoluto, con una oposición que es oposición en sí (Lévinas, 2001, p. 80).

Sin embargo, es difícil que se produzca este encuentro en un mundo que pone el acento en la palabra que define, en la rigidez del conocimiento. Sostiene Lévinas (2003) que “el *logos* es el equívoco del ser y el ente. [...]. En la predicación, que es su ‘ser natural’, el verbo *ser* hace resonar la *esencia*, pero esta resonancia termina en ente gracias al nombre. Desde ese momento, ser *designa* en vez de *resonar*” (p. 93) y la singularidad se encuentra en esta resonancia predicable pero imposible de sustantivar.

⁵ Igualmente que sucedía con la cita textual de Hannah Arendt al comienzo del apartado anterior, aquí el autor utilizaba ‘hombre’ como genérico. Lo sustituimos nosotros por ‘ser humano’ considerando que es más adecuado al uso inclusivo del lenguaje que está cada vez más extendido en la actualidad.

Lo propiamente humano para él, por tanto, es esta singularidad propia de cada uno de la cual forzosamente tenemos que responsabilizarnos todos. Es esto lo que le permite situar la ética como filosofía primera y el principio de responsabilidad por encima del de libertad en el actuar humano (Lévinas, 2006). No vamos a ahondar más en el constructo filosófico de este autor, porque no es el propósito de este trabajo⁶. No obstante, su idea de situar la alteridad en el centro aparece como sumamente importante en un contexto en el que buscamos implementar un modelo educativo que sea realmente inclusivo. Lévinas no rechazaba, y tampoco lo hacemos nosotros aquí, la importancia del conocimiento y de la creación de conceptos que delimiten y definan la realidad. No obstante, en los asuntos humanos, no debe ser el punto de partida sino de llegada (Lévinas, 2005). De lo contrario, podemos oprimir, violentar o incluso discriminar determinadas singularidades. Tal y como hemos podido observar en apartados anteriores, esto es de hecho lo que ocurre cuando atendemos a las personas centrándonos en la idea preconcebida –ya venga científica, cultural o personalmente sustentada– que tenemos de determinados aspectos que forman parte de ellas.

El tipo de inclusión educativa actualmente más extendido, más que reconocer singularidades, parece imponerlas. Estando focalizada en la capacitación y la capacidad bajo unos parámetros externamente definidos y concretos tiende a instarnos a empatizar, a ponernos en el lugar del otro, pero solo podemos ponernos en su lugar a partir de nosotros mismos y esto hace inevitable el hecho de traducir, de interpretar. Teniendo en cuenta la escala de valores economicista de nuestra sociedad globalizada actual, acudir al otro bajo estos parámetros implica un claro riesgo de discriminación. Es por este motivo por el que la inclusión educativa no debe estar sustentada en la empatía, sino en la alteridad. Esto nos facilitará responder verdaderamente de cada singularidad permitiendo que esta se presente realmente como tal. Quitar a determinadas personas la posibilidad de manifestar su absoluta singularidad es robarles su humanidad, siendo esto lo que, tal y como muestra la ya mencionada activista Stella Young (2013), muchas personas dentro del ámbito de la discapacidad acaban experimentando. Así pues, es esencial que los educadores estén formados, que dispongan de un gran conocimiento del desarrollo humano en su amplio espectro (Pagès, 2023), pero que al mismo tiempo no se olviden de que esto nunca define a los seres humanos por completo.

5. CONCLUSIONES

Afirman Slee *et al.* (2019) que

la exclusión y la inclusión en el colegio del barrio es primero una cuestión política y segundo una cuestión técnica. Este es el anclaje de los *Disability Studies* en educación, el cual los distingue de la avanzada apropiación de la educación inclusiva por parte de una educación neo-especial (p. 5).

Se trata de lograr que todo el conjunto de la comunidad educativa consiga acercarse a la diversidad humana, no apenas entendiéndola como funcional, sino accediendo a la

⁶ Para una mayor profundización en este sentido, véase Charlier (1993).

singularidad más propia de cada persona, pues es ahí donde está su verdadero valor y dignidad (Baglieri *et al.*, 2011). Cuando la medida del valor humano se rige por la capacidad, hay algunas personas que, a pesar de funcionales, como hemos visto, no dejan de sentirse un paso por detrás, infravaloradas por una característica individual que parece obligarles a definir a través de ella toda su personalidad. El hecho de que muchas personas con discapacidad desarrollen trastornos psicológicos como la depresión muchas veces se asocia a los inconvenientes intrínsecos de la diversidad funcional, cuando realmente se debe a la presión que sobre ellas ejerce un mundo social y laboral apenas regido por la capacidad (Cvetkovich y Wilkerson, 2016). Esto no afecta únicamente a personas con una funcionalidad distinta a la media, sino a cualquier persona, y es aquí donde radica la verdadera importancia de extender la perspectiva de los *Disability Studies* a nuestra manera general de entender la educación inclusiva.

Al igual que sucede con los mandatos de género, que terminan frustrando porque nadie es capaz de cumplirlos al completo, tampoco nadie es capaz de cumplir con los mandatos impuestos por la lógica de la capacidad (McRuer, 2006); y menos en un mundo que reclama nuestra atención desde tantos frentes y simultáneamente, hasta el punto de llevarnos al colapso muchas veces (Sánchez Rojo, 2019). Todos somos capaces, pero también todos somos incapaces. Ciertamente es que no toda incapacidad tiene los mismos efectos y sería injusto así defenderlo. No obstante, si algo nos iguala, es el hecho de que somos absolutamente singulares y que, dicha singularidad tiene efectos específicos y particulares en nuestro funcionamiento, que no tiene por qué ser el mismo por muchas características que compartamos. Cada uno de nosotros, como apuntamos más arriba, independientemente de si somos personas con discapacidad o no, lo que hacemos es el mejor uso que podemos de nuestras mentes y nuestros cuerpos. Todos somos funcionales y también todos somos vulnerables. Si bien unos pueden necesitar mayor ayuda y apoyo que otros, nadie es plenamente independiente (McIntyre, 1999). Ahora bien, el capacitismo imperante nos hace pensar lo contrario.

En un estudio sobre el impacto de la incorporación de los *Disability Studies* en el currículo formativo de profesionales del ámbito educativo, se mostró ya hace algunos años hasta qué punto mejora la perspectiva de quienes cursan estos estudios en lo relacionado con la diversidad funcional. Una de las razones principales para dicha mejora es la adquisición de conciencia y dignificación de la propia vulnerabilidad (Pearson *et al.*, 2016) y es que, el hecho de centrarnos en la capacidad, en la funcionalidad y en lo más o menos limitados que pueden estar algunas mentes y cuerpos al respecto, termina haciéndonos pensar que la vulnerabilidad solo les corresponde a ellos. La focalización en la capacidad aboca claramente al capacitismo y esto, como cualquier otro pensamiento que implique una injusta discriminación, debemos enfrentarlo si realmente perseguimos ser inclusivos. Los educandos, en tanto que seres humanos, deben poder aparecer ante los demás como tales, seres únicos y diferenciados, capaces de lo improbable. Si queremos acabar con la injusticia social hacia la diversidad funcional, educativamente debemos, por tanto, situar la capacitación en un segundo lugar y aprender en primer lugar a acoger la verdad de la singularidad humana universal a través del principio de alteridad. No cabe la menor duda de que esto implica cierta inseguridad, pues subyace la imposibilidad de anticipar, pero tampoco podemos negar que solo esto nos acercará a un mundo más justo y al reconocimiento real de todas y cada una de las personas con las que nos encontremos (Moreno Aponte y Vila Merino, 2022). Es imperativo desde una perspectiva educativa y

pedagógica, por tanto, que dejemos de incluir a las personas utilizando el paraguas de la diversidad (dis)funcional y lo hagamos bajo el de la singularidad teñida de alteridad. Esto hará que aparecer tullido y desnudo deje ser un hándicap a la hora de ser reconocido como uno más, simplemente como cualquiera. Permitamos que las personas con discapacidad nazcan como los demás y devengan sujetos políticos en condiciones de igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>
- Amor *et al.* (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Amstrong, D., Amstrong, A. C. y Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Península.
- _____. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Artiles, A. y Dyson, A. (2009). Inclusive education in the globalization age. En D. Mitchell (Ed.). *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (pp. 37-62). Routledge.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. y Gallagher, D. J. (2011). Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278. <https://doi.org/10.1177%2F0741932510362200>
- Barnes, E. (2016). *The Minority Body: A Theory of Disability*. Oxford University Press.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>
- Biesta, G. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665>
- Charlier, C. (1993). *Lévinas: la utopía de lo humano*. Riopiedras Ediciones.
- Cvetkovich, A. y Wilkerson, A. (2016). Disability and Depression. *Journal of Bioethical Inquiry*, 13(4), 497-503. <https://doi.org/10.1007/s11673-016-9751-z>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Del Pozo, A., Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.20.1723549>
- Enkvist, I. (2014). *Educación: Guía para perplejos*. Encuentro.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Gibson, B. E. (2019). Worlding Disability: Categorization, Labels and the Making of People. *AJOB Neuroscience*, 10(2), 85-87. <https://doi.org/10.1080/21507740.2019.1618413>
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. SAGE.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grue, J. (2016). The problem with inspiration porn: a tentative definition and a provisional critique. *Disability & Society*, 31(6), 838-849. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1205473>
- Guffey, E. (2018). *Designing Disability: Symbols, Space and Society*. Bloomsbury Academic.
- Lautenbach, F. y Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Lautenbach, F. y Antoniewicz, F. (2018). Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 72, 24-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.003>
- Lévinas, E. (2006). Ética como Filosofía Primera. *A Parte Rei*, 43. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>.
- _____. (2005). *El humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- _____. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- _____. (2001). *La realidad y su sombra*. Trotta.
- López Pascual, G. y Carmona Rodríguez, C. (2018). La inclusión socioeducativa de niños y jóvenes con diversidad funcional. La perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.
- Mack, J. (2017). The Right Way to Be Crippled and Naked. En S. Black, M. Northen, y A. Hayse (Eds.). *The Right Way to Be Crippled and Naked: The Fiction of Disability (pp. 41-51)*. Cinco Puntos Press.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01500.x>
- MacIntyre, A. (1999). *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Paidós.
- Marsh, J. (2019). What's Wrong with «You Say You're Happy, but...» Reasoning? En D. T. Wasserman y A. Cureton (Eds.). *The Oxford Handbook of Philosophy and Disability* (online). Oxford University Press. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780190622879.001.0001/oxfordhb-9780190622879>
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- Moreno Aponte, R. y Vila Merino, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación*, 34(1), 125-138. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Muyor, J. y Alonso, J. F. (2018). Cuerpos disidentes y diversidad funcional: lo sexual como espacio de activación socio-política. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, V(9), 207-226. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1360>
- Nario-Redmond, M. R. (2019). *Ableism: The Causes and Consequences of Disability Prejudice*. Wiley-Blackwell.
- Nario-Redmond, M. R., Kemerling, A. y Silverman, A. (2019). Hostile, Benevolent, and Ambivalent Ableism: Contemporary Manifestations. *Journal of Social Issues*, 75(3), 726-756. <https://doi.org/10.1111/josi.12337>
- Nilholm, C. y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>

- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11(2), 65-68. <https://doi.org/10.3109/13668258509008747>
- O'Brien, J. y Forest, M. (1989). *Action for inclusion. How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs into Regular Classrooms*. Centre for Integrated Education.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 547-560. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500088>
- Ostiguy, B. J., Peters, M. L. y Shlasko, D. (2019). Ableism. En L. Adams y L. A. Bell (Eds.). *Teaching for Diversity and Social Justice* (pp. 299-338). Routledge.
- Pagès, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teoría de la Educación*, 35(1), 39-46. <https://doi.org/10.14201/teri.29631>
- Pearson *et al.* (2016). The impact of Disability Studies curriculum on education professionals' perspectives and practice: Implications for education, social justice, and social change. *Disability Studies Quarterly*, 36(2) (online). <https://dsq-sds.org/article/view/4406>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: Política y Filosofía*. Nueva Visión.
- Sánchez Rojo, A. (2022). Disguising success or experiencing failure: how should we understand social and educational inclusion? *Culture and Education*, 34(3), 515-527. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2064086>
- _____. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo xxi: más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 421-436. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-02>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Slee, R., Corcoran, T. Y Best, M. (2019). Disability Studies in Education – Building Platforms to Reclaim Disability and Recognise Disablement. *Journal of Disability Studies in Education*, 1 (online). <https://brill.com/view/journals/jdse/aop/article-10.1163-25888803-00101002.xml>
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. UNESCO.
- _____. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Young, S. (2013). The Politics of Exclusion. En J. Caro (Ed.), *Destroying the Joint: Why Women Have to Change the World* (pp. 246-256). University of Queensland Press.
- Vlieghe, J. (2019). Education and hope. *Ethics and Education*, 14(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1587688>
- Wong, A. (Ed.). (2018). *Resistance and Hope: Essays by Disabled People. Crip Wisdom for the People*. Disability Visibility Project.
- Worrell, T. R. (2018). *Disability in the Media: Examining Stigma and Identity*. Lexington Books.
- Zambrano, M. (2000). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica.
- Žižek, S. (2015). *En defensa de la intolerancia*. Sequitur.