

---

# Más allá y más acá de la educación inclusiva. Crítica y expansión de su concepto

*Going beyond and deeper into inclusive education.  
A critique and development of the concept*

**PABLO RODRÍGUEZ HERRERO**

[AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

Departamento de Pedagogía

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid (España)

pablo.rodriguez@uam.es

<https://orcid.org/0000-0002-2152-0078>

**Resumen:** El artículo analiza críticamente la concepción actual de la educación inclusiva y propone un modelo más amplio que incluya la atención a la diversidad y a la identidad del alumnado; el currículo inclusivo en relación con paradigmas, enfoques y técnicas, considerando la diversidad en el profesorado; y el currículo inclusivo relativo a ámbitos de enseñanza. También se introduce el concepto “educación inclusiva con sentido”, que reconoce la singularidad de cada estudiante y confronta que la escolarización en centros ordinarios sea un principio de primer orden para todos. Esta visión puede contribuir a la expansión del concepto de educación inclusiva.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, Concepto, Crítica, Expansión, Más allá, Formación.

**AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN**

Departamento de Pedagogía

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid (España)

agustin.delaherran@uam.es

<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

**Abstract:** The article critically analyses the current conception of inclusive education and proposes a broader model that includes attention to student diversity and identity, an inclusive curriculum in terms of paradigms, approaches, and techniques considering diversity among teachers, and an inclusive curriculum related to teaching domains. The concept of “meaningful inclusive education” is also introduced, which acknowledges the uniqueness of each student and challenges the idea that schooling in mainstream settings should be a first-order principle for all. This perspective may contribute to expanding the concept of inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education, Concept, Critique, Expansion, Beyond, Training.

**Financiación.** La investigación ha sido financiada por la Comunidad de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid a través de la Convocatoria 2021 de ayudas a Proyectos de I+D para Jóvenes Investigadores (proyecto nº SI3/PJI/2021-00164).

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez Herrero, P. y de la Herrán Gascón, A. Más allá y más acá de la educación inclusiva. Crítica y expansión de su concepto. *Estudios sobre Educación*, 51, Early Access: 2025. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.51.001>



## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un ámbito y un principio ampliamente consensuado y aceptado en el discurso político y educativo, tanto a nivel supranacional como en los currículos nacionales. Sin embargo, ¿qué es lo que entendemos como válido, prácticamente sin cuestionamiento? En este artículo se desarrolla la tesis de que la educación inclusiva actual se fundamenta en concepciones teóricas de hace más de 30 años que pueden evolucionar, pues su base es parcial e incompleta. Si la política, la acción educativa, la investigación y la formación derivan de su concepto, su cambio conceptual podría transformarlas desde la teoría (de θεωρέω, “observar”). Este trabajo propone su expansión y profundización. Se realiza integrando aportaciones teóricas de los autores en trabajos previos (e. g. Herrán, 2016; Rodríguez y Herrán, 2020; Rodríguez *et al.*, 2023).

El ensayo sintetiza una teoría de la educación y la enseñanza que incluye, en una educación inclusiva más compleja, tanto la ‘atención a la identidad’ y lo común como una evolución curricular en doble perspectiva: la inclusión de paradigmas, discursos o enfoques de enseñanza, y la inclusión curricular de ámbitos de enseñanza y educación fundamentales y excluidos de los currículos. Se trata de ir ‘más allá’ de la educación inclusiva actual, pero también ‘más acá’, pues incorpora ámbitos y contenidos radicalmente humanos desde los que la ‘atención a la identidad’ es posible y compatible con la singularidad y unicidad de todos y cada uno de los alumnos, docentes y familias.

El objetivo del artículo es aportar un concepto ampliado y más profundo o formativo de la educación inclusiva, expandiendo los límites de su concepción actual y redefiniendo el principio rector de la inclusión en escuelas ordinarias como una realidad deseable para todos los alumnos.

## MARCO CONCEPTUAL ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los conceptos de ‘inclusión’, ‘educación inclusiva’ e ‘inclusión educativa’ han sido objetos de debate durante décadas (Giné, 2016) y asocian una variedad de significados sobre la inclusión (Moriña, 2004). Ainscow *et al.* (2006) describen distintas concepciones asociadas a la inclusión: relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; la respuesta a problemas de conducta; la respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión; la promoción de una escuela para todos; la educación para todos, y como principio para entender la educación y la sociedad. Todas ellas se refieren a la inclusión del alumnado, sin incluir expresamente a la familia o al profesorado.

Si los inicios de la inclusión se asocian a la atención educativa normalizada de alumnos con discapacidad (Arnaiz, 2019), desde las Declaraciones de la UNESCO de Jomtien (1990) y Salamanca (1994) se consolidan los principios de equidad y educación para todos en el marco de una educación inclusiva. Aunque los conceptos de inclusión y educación inclusiva difieren según cada planteamiento, la comunidad académica coincide, en general, con los siguientes principios de la inclusión educativa (Echeita, 2017): (a) se refiere a la presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos; (b) conlleva la identificación y eliminación de barreras para su participación y rendimiento en condiciones de igualdad y respeto con sus compañeros; y (c) se ve como un proceso de reestructuración escolar que incluye procesos de innovación y mejora que promueva los anteriores principios. La educación inclusiva, como valor fundamental de las sociedades democráticas, se fundamenta así en la identificación y eliminación de barreras políticas, culturales o didácticas de los sistemas educativos y en una atención a la diversidad de todos los estudiantes, más allá de conceptos como ‘Necesidades Específicas de Apoyo Educativo’ (NEAE) y ‘Necesidades Educativas Especiales’ (NEE).

Otros autores (e. g. Moriña, 2004) inciden en señalar como objetivos de la educación inclusiva el reconocimiento de las diferencias y la apertura a la diversidad. Esta perspectiva es la base del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011) o del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (e. g. CAST, 2024). Ambas propuestas se han desarrollado en un modelo de educación inclusiva que se orienta a la escolarización de todo el alumnado en escuelas ordinarias, luchando así contra la denominada ‘segregación’ (e. g. Somma, 2020) por condición de discapacidad u otras características o situaciones del alumnado.

En definitiva, la educación inclusiva, con orientación hacia la inclusión de todo el alumnado en escuelas ordinarias, es un principio educativo consensuado en organizaciones supranacionales (e. g. United Nations, 2015) y en los sistemas educativos de los países occidentales, y se han desarrollado numerosas aplicaciones prácticas para el profesorado derivadas del avance científico en este ámbito.

### CRÍTICAS AL CONCEPTO ACTUAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

En nuestra opinión, el avance científico de la educación inclusiva ha estado constreñido por su concepto, caracterizado por los siguientes tópicos: (1) la atención a la diversidad de los alumnos, por cualquier razón, condición o circunstancia personal y social; (2) la eliminación de barreras para el aprendizaje, definida como finalidad de la enseñanza, y (3) la asunción de que la inclusión en escuelas ordinarias es deseable para todo el alumnado. A continuación, se exponen algunas críticas al

concepto actual de educación inclusiva, como preámbulo a la exposición de una propuesta de expansión de su noción. Se tratará de ir ‘más allá’ y ‘más acá’ del concepto actual de educación inclusiva: más allá, porque pretende expandir su interpretación, y más acá, porque busca incorporar cuestiones radicalmente humanas desde las que acercarse a la identidad y lo común del ser humano, en el plano de la condición y la experiencia de todos los alumnos.

Lo hacemos a través de la reflexión en torno a dos preguntas que tratan de cuestionar algunas invariantes del modelo actual de educación inclusiva. La primera de ellas aborda las limitaciones de un concepto de educación inclusiva centrado en la atención a la diversidad y el aprendizaje del alumnado. La segunda tiene que ver con el cuestionamiento de la educación inclusiva en aulas ordinarias como principio educativo rector de primer orden para todo el alumnado.

*¿Es la educación inclusiva comprensible tan solo desde la atención a la diversidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje del alumnado?*

La locución ‘educación inclusiva’ se apoya en el sustantivo ‘educación’ y no sólo en los destinatarios de la educación. Si el sustantivo ‘educación’ se equipara a alumnos, se estará ofreciendo una lectura restringida de ella. En la educación hay personas y hay enfoques, intenciones y ámbitos formativos. Por ello, en rigor, el constructo ‘educación inclusiva’ habría de referirse tanto a enfoques, paradigmas o comprensiones desde los que se enseña, como a retos o temas educativos fundamentales para la formación del ser humano. Además de a personas, se refiere a contextos, procesos y productos asociados a ellas. Por ejemplo, se puede ampliar el concepto de educación inclusiva a temas altamente educativos excluidos, relegados, no demandados o conscientemente silenciados u olvidados.

Como consecuencia de una mirada más amplia al fenómeno de la educación inclusiva se puede deducir que hay, al menos, dos ramas principales de la educación inclusiva: la centrada en sujetos (personas y sociedades) y la centrada en objetos (enfoques, ámbitos de enseñanza, contenidos educativos y curriculares). Ninguna está por encima de otra, pues desde su pertinencia inciden en el mismo ser humano. Por otra parte, la educación inclusiva actual, centrada en los destinatarios, se fundamenta casi exclusivamente en la atención a la diversidad de los alumnos desde una enseñanza para un aprendizaje inclusivo, teniendo en cuenta sus diferencias. A nuestro modo de ver, esta concepción de educación inclusiva obvia otra realidad complementaria de ésta: que el ser humano no solo es diversidad y diferencia, sino también semejanza y unicidad. Como consecuencia de aceptar el reto de la complejidad, que nos aproxima más al conocimiento cabal del fenómeno, se requiere mirar

no solo a lo que nos hace diversos, sino, además, a lo que compartimos y nos identifica como seres humanos; por ejemplo, la identidad como humanidad, el amor, la muerte y la finitud, la compasión, el ego humano, la conciencia humana, etc. A esta idea se refiere el artículo en su título, con la expresión ‘más allá’ de la educación inclusiva, junto al que cabe considerar un ‘más acá’, entendido como atrio formativo que anima a ir hacia dentro, al interior del docente (Palmer, 2017) y del alumnado, y explorar lo que esencialmente nos une junto a las diferencias. Pese a la obviedad inherente a este enfoque más abierto y complejo de la educación inclusiva, es una vía todavía por explorar y traducir en la práctica, si se compara con el desarrollo de la educación inclusiva como atención a la diversidad.

*¿Es la educación inclusiva en aulas ordinarias un principio educativo de primer orden para todo el alumnado?*

Generalmente se asume que la educación inclusiva conlleva la incorporación del alumnado a aulas ordinarias en condiciones que posibiliten la presencia participativa y el aprendizaje de todos los alumnos (Echeita, 2017). Esta línea de pensamiento en torno a la educación inclusiva señala que la escolarización, por ejemplo, de alumnado con discapacidad en centros de educación especial es una forma de segregación o marginación (e. g. Echeita, 2017). Creemos que esta concepción deriva de un uso incorrecto de la ‘segregación’ como juicio de realidades diferentes. Si en circunstancias relativas al sexo, la condición social o la etnia el principio de inclusión en las mismas escuelas tiene un sentido democratizador y compensatorio de las desigualdades, en el caso del alumnado con discapacidad puede haber causas orgánico-médicas que, en algunos casos, condicionen el desarrollo educativo, social y psicológico. Algunos estudios han reflejado cómo el tipo y la afectación de la discapacidad influyen en el bienestar y en la inclusión social en escuelas ordinarias (e. g. Guillemot *et al.*, 2024). ¿Por qué establecer, entonces, que el ejercicio del derecho a la educación de los alumnos ha de realizarse necesariamente en escuelas ordinarias? Reconociendo los avances en materia de inclusión de la mano de la asunción global de principios como ‘*education for all*’, formulado en la conferencia de la UNESCO de 1990, en nuestra opinión, el desarrollo teórico de la educación inclusiva hasta la fecha sigue careciendo de un enfoque dilemático en torno a la cuestión crucial acerca de los tipos de escolarización y la existencia de itinerarios y centros especiales para algunos alumnos con discapacidad. En esta línea, coincidimos con Norwich (2008) en que la teorización sobre educación inclusiva no ha reconocido ni resuelto suficientemente tensiones y contradicciones vigentes.

Algunos autores proponen superar la dualidad educación ordinaria-especial incorporando como planteamiento común la contribución al máximo desarrollo de todos los alumnos. Así, Pozo-Armentia *et al.* (2020) afirman que, en la medida en que la definición más básica de la educación es esencialmente inclusiva, debe ser precisamente diferenciadora. Estos autores visibilizan las aportaciones de los movimientos de educación inclusiva que promueven la enseñanza en todos los niveles y contextos, aportando a una sociedad más equitativa, y plantean un diálogo entre los límites de la educación inclusiva y la educación diferenciadora: “the limits of inclusive education lie in the recognition and promotion of excellence in difference, while the limits of differentiated education lie in the recognition and promotion of inclusion” (Pozo-Armentia *et al.*, 2020, p. 1073). De la misma manera, quizá la educación inclusiva haya carecido de un diálogo entre un principio *a priori* universal y abstracto con la realidad que refleja cada caso concreto. Como afirma Gomá en el artículo “Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado” (2025), en el “mundo de hecho hay un hiato insuperable entre las enunciaciones abstractas y el casuismo de la realidad, este último confiado a la prudencia, al saber relativo, circunstancial, ocasional” (p. 9).

Este abordaje eleva la complejidad del debate sobre la educación inclusiva y la adecuación o no de la co-existencia de la educación ordinaria y la educación especial, pues define el máximo desarrollo de todos y cada uno de los alumnos como meta común, yendo más allá, por tanto, de la educación inclusiva en centros ordinarios como principio rector para todos los alumnos. Proponemos ir ‘más acá’ de esta educación inclusiva generalizadora y no diferenciadora acercándonos a cada alumno en particular, en el sentido expresado por Gomá (2025), entendiendo que la inclusión en centros ordinarios podría no ser una prioridad de primer orden para todos ellos.

### MODELO PARA LA EXPANSIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

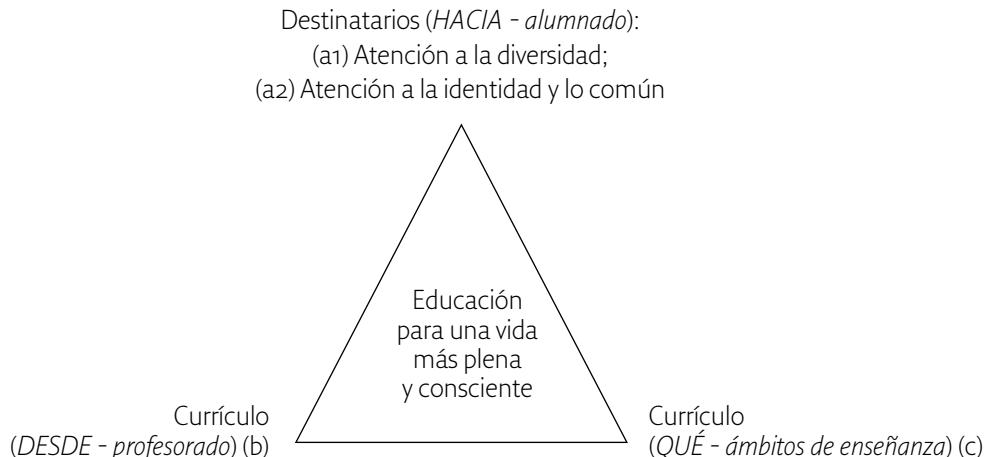
Las críticas sobre la comprensión actual de la educación inclusiva nos llevan a proponer un modelo más amplio que tenga en cuenta e incluya: la atención a la diversidad y a la identidad del alumnado; el currículo inclusivo con respecto a los paradigmas, enfoques y técnicas, considerando la diversidad en el profesorado; y el currículo inclusivo relativo a ámbitos de enseñanza.

Con respecto a los destinatarios, la teoría propuesta integra el constructo ‘educación inclusiva con sentido’ (Rodríguez y Herrán, 2020), para que la inclusión en centros ordinarios se tome como un principio rector de segundo orden, priorizando el bienestar, la salud y la educación de cada alumno. La consideración de la

inclusión como principio rector válido para todos es un oxímoron, una *contradictio in terminis*, pues excluye de su razón el factor diversidad o realidad concreta de cada alumno.

La representación del modelo expansivo de educación inclusiva propuesto puede apreciarse en la Figura 1.

**Figura 1. Expansión del concepto de educación inclusiva**



Nota: el modelo que representa la figura se desarrolla en el apartado 4.2 del artículo.

Todos los vértices confluyen en una educación integral para una vida más plena y consciente, entendida como aquella que desarrollan educadores competentes, conscientes y con un bajo egocentrismo (Herrán y Rodríguez, 2023). La primera dimensión –competencia docente– es comúnmente aceptada (e. g. Valle *et al.*, 2023) y aplicable directamente al campo de la educación inclusiva. La segunda –conciencia– hace referencia a profesores con una mirada amplia, lúcida e inclusiva de los fenómenos que observan y enseñan, y es, consecuentemente, un requisito para ampliar el concepto de educación inclusiva. La tercera –bajo egocentrismo– tiene pleno sentido en la teoría que se plantea. Por ejemplo, promoviendo una educación inclusiva no desarrollada sobre “procesos desde sí y para sí” (Herrán y González, 2002), como puede ser la atención basada exclusivamente en la diversidad y la inclusión de todos los alumnos en escuelas ordinarias en cuanto principios rectores, uniformes, únicos y deseables para todos los alumnos sin excepción.

Es decir, se plantean otras posibilidades, vía complejidad, como la atención a la identidad, lo común y compartido, y la relativización del principio de inclusión *a priori* de todos los alumnos en escuelas ordinarias, desde la observación de sus necesidades e intereses.

A continuación, se definen sucintamente los vértices del modelo propuesto para la expansión del concepto de educación inclusiva:

- (a1) *Destinatarios (HACIA - estudiantes). Atención a la diversidad:* Educación inclusiva basada en la atención a la diversidad del alumnado, incluyendo políticas y prácticas que promueven una educación para todos, teniendo en cuenta la diversidad, la reducción de la desigualdad y la marginalización, la atención educativa a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o el diseño universal para el aprendizaje. Incluye los tipos de escolarización y su respuesta a la diversidad del alumnado. En el artículo se introduce en el debate el constructo ‘educación inclusiva con sentido’.
- (a2) *Destinatarios (HACIA - estudiantes). Atención a la identidad y lo común:* Educación inclusiva desde la consideración y desarrollo didáctico de lo que el alumnado esencialmente comparte, más allá de la procedencia, cultura, discapacidad, sexo u otras circunstancias personales y sociales.
- (b) *Curriculum (DESDE - profesorado):* Educación inclusiva desde la perspectiva de la diversidad y la complementariedad epistemológica y didáctica del profesorado, así como de los paradigmas, enfoques y técnicas de enseñanza.
- (c) *Curriculum (QUÉ - ámbitos de enseñanza):* Educación inclusiva desde la integración curricular de contenidos y temas radicales, fundamentales para la educación, pero no incluidos con normalidad e intencionalidad educativa. Corresponden a temas perennes y universales, sin embargo, excluidos del currículo y la enseñanza.

### *Literatura científica en educación inclusiva. Una aproximación desde el modelo para la expansión conceptual de la educación inclusiva*

Para una primera aproximación a la propuesta de expansión conceptual de la educación inclusiva en la literatura científica, se analizaron los artículos publicados en los dos últimos números no monográficos de la revista con más impacto a nivel global sobre educación inclusiva: *International Journal of Inclusive Education*. Es una revista indexada en Scopus y Web of Science con índices de impacto SJR y JIF-JCR. El análisis se realiza sobre los dos últimos números publicados (a fecha de

octubre de 2024): volumen 28, número 8, 2024 (<https://www.tandfonline.com/toc/tied20/28/8>); y volumen 28, número 9, 2024 (<https://www.tandfonline.com/toc/tied20/28/9>). Pretendemos, en una aproximación inicial, hipotetizar si, efectivamente, puede haber vértices de la educación inclusiva –desde la teoría formulada en este artículo– inexplorados total o parcialmente.

Se analiza el contenido de los artículos y se determina en qué categoría del modelo de expansión del concepto de educación inclusiva pueden integrarse (descritas anteriormente: a1, a2, b y c). No se asignan a las categorías por las temáticas que aborda cada artículo sino, fundamentalmente, con base en el enfoque de la educación inclusiva que adoptan. Por ejemplo, puede haber artículos que aborden la codocencia o las actitudes del profesorado, pero que se centren en la atención a la diversidad del alumnado.

De los 37 artículos estudiados prácticamente todos ellos (36) se integran en la categoría (a1) ‘Destinatarios (HACIA – estudiantes). Atención a la diversidad’. uno se centra en el profesorado (i. e. Memisevic *et al.*, 2024), pero en función de una mejor atención a la diversidad al alumnado. Otros abordan la didáctica y la enseñanza inclusivas (i. e. Heng Chua y Kiat Bong, 2024) para una educación accesible, y algunos en el currículo, orientándose también a la diversidad, por ejemplo, al alumnado con discapacidad (i. e. Damianidou, 2024). Por tanto, todos responden a una base epistemológica y conceptual de una educación inclusiva centrada en la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado (a1).

Sólo encontramos un artículo asimilable al marco de la educación inclusiva como promotora de una enseñanza desde distintas visiones, enfoques o conocimientos del profesorado: ‘(b) Currículo (DESDE - profesorado)’. Esta aproximación no pone el foco en la atención al alumnado, sino en la diversidad de discursos y enfoques de enseñanza, en los que el profesorado es una figura fundamental. El artículo incluido en esta categoría (StEvens, 2024) se centra en la visión y comprensión del profesorado autista sobre la enseñanza y educación inclusiva, así como en el valor educativo que puede tener la presencia de profesorado con estas características.

Esta breve aproximación a la literatura científica a través de la exploración de dos números de *International Journal of Inclusive Education*, desde la expansión del concepto de educación inclusiva que se propone, nos hace plantear como hipótesis a estudiar con más profundidad que las posibilidades de la educación inclusiva, entendida como ‘atención a la identidad’ en el alumnado (a2), la complementariedad de la diversidad de paradigmas, enfoques y técnicas de enseñanza (b) y la inclusión curricular (c), así como su síntesis, están por desarrollar, investigar y normalizar en el seno de una educación inclusiva más compleja.

*Desarrollo teórico del modelo de expansión de la educación inclusiva*

**1. Destinatarios (*HACIA - estudiantes*).** Observar solo la diversidad y diferencia humanas asocia una mirada parcial e incompleta del fenómeno humano. Nuestra experiencia en las clases, incluyendo grupos de personas con y sin discapacidad, es que la inclusión se alcanza, no solo cuando se aprecian, aceptan e integran las diferencias de los demás, sino también y muy especialmente, cuando hay una conciencia de aquello que esencialmente nos identifica, une y se comparte. Por ejemplo, sentimientos, pensamientos, conciencia individual y de humanidad, prejuicios, predisposiciones, ego compartido, etc. A pesar de ello, los desarrollos teóricos y didácticos de la educación inclusiva se concentran en la primera aproximación al fenómeno. Por ello, el modelo de educación inclusiva que proponemos integra tanto la ‘atención a la diversidad’ como la ‘atención a la identidad’, la ‘atención a la semejanza’ y la ‘atención a la unicidad’ del ser humano, es decir, a aquello que nos asemeja, identifica y nos hace únicos, más allá de la procedencia, cultura, discapacidad, sexo u otras circunstancias personales y sociales.

Si la educación se aplica al ser humano, su referencia no puede ser solo la diversidad. Desde esta mirada crítica y dialéctica no se niega la validez de una educación inclusiva con base en la diversidad. Queremos introducir elementos de complejidad, flexibilidad, conciencia y coherencia. La ‘atención a la diversidad’ y la ‘educación inclusiva’ son dos conceptos de uso técnico y a la vez social que aluden a interpretaciones, procesos, fenómenos y anhelos congruentes. Se anudan en uno de los retos dobles de la Pedagogía y la educación consensuados con mayor unanimidad. Podría enunciarse como educación democrática con base en la diversidad (Casanova, 2020). Este reto lo suscriben, aceptan y prodigan unánimemente los organismos internacionales de educación, los sistemas educativos, las escuelas (universidades incluidas), los pedagogos y demás investigadores, los docentes, las familias con mayor sensibilidad pedagógica, etc. Son premisas invariantes y estrechamente interrelacionadas, pues la educación inclusiva se apoya en el discurso de las diferencias o de la diversidad (e. g. Moriña, 2004).

Desde un punto de vista científico, las anteriores parecen razones incuestionables, casi irrefutables en el discurso de la educación suscrito por UNESCO (e. g. 1990, 1994). Pero, al observarlos desde un enfoque más amplio, resultan insuficientes y superficiales. Desde la ciencia estándar y la literatura científica vigente (Kuhn, 1970), sus carencias no se perciben con claridad. Desde una mayor complejidad, en caso de admitirse, podrían completarse y sustentarse mejor. No se tratará de negarlos o destruirlos, sino de ampliarlos radicalmente. Para ello basta con observarlos junto a la realidad. De la observación se desprenden obviedades

que delatarán, quizá, desatenciones y alternativas radicales que podrían aproximar el conocimiento del fenómeno al fenómeno estudiado.

La educación inclusiva se basa en la atención a la diversidad, que es solo una de las muchas facetas del ser humano, junto con la identidad y la unidad. Si la educación fuese verdaderamente inclusiva, las atendería por igual, como a la semejanza y la unicidad, y no es el caso. Hasta que la educación inclusiva no se refiera a la vez a la diversidad, la identidad, la semejanza y la unicidad, como en la actualidad lo hace con la diversidad, su transcurso será parcial, dual. La educación inclusiva, si lo es, tenderá a la superación de dualidades excluyentes (Herrán, 2016). Por tanto, ¿por qué sólo asociar unívoca, exclusiva o predominantemente educación inclusiva con diversidad, si el fenómeno al que se refiere va más allá y más allá de ella?

**1. 1. Educación inclusiva con sentido.** En un trabajo anterior (Rodríguez y Herrán, 2020) proponíamos el constructo ‘educación inclusiva con sentido’, refiriéndonos a la importancia de incorporar a la persona y sus necesidades al debate sobre inclusión en escuelas ordinarias y especiales. Si bien un principio rector puede ser orientativo para las políticas educativas, su aplicación rígida y extrema, sin tener en cuenta la singularidad de cada alumno, puede llevar precisamente a una educación excluyente que no tenga en cuenta toda la diversidad humana y de condiciones de vida.

Con respecto a la escolarización en escuelas ordinarias y especiales, o a la eliminación de estas últimas, ha ocurrido una deducción generalista del concepto de ‘segregación’, en nuestra opinión. Se ha equiparado cualquier circunstancia o condición personal, como el sexo, la etnia o la situación socioeconómica con la discapacidad, cuando esta última condición puede estar asociada a causas orgánicas que condicionen el desarrollo educativo, social y psicológico. El modelo bio-psico-social de la discapacidad (Engel, 1981) nos orienta a considerar estas circunstancias orgánicas de la persona, que pueden influir en la definición de otras posibles prioridades para algunos alumnos, diferentes a la de estudiar en un centro junto con personas sin discapacidad. La educación inclusiva debería dar respuesta también, por su propia definición, a las prioridades y necesidades de estos alumnos. No hacerlo podría ser una forma de opresión (Zaks, 2024). Sin embargo, hoy día se señala a las escuelas especiales para algunos alumnos como ‘segregadoras’ (e. g. Somma, 2020), equiparándolas con escuelas que separan por razón de sexo o con las antiguas escuelas graduadas por clase social o las escuelas puente para alumnado gitano (Parrilla, 2002).

La educación es un derecho de todos, sin excepción. Desde ahí, ni siquiera la educación inclusiva en centros ordinarios tiene por qué ser la mejor o la única alternativa para ejercer ese derecho para todos los alumnos. Hay casos en los que

puede no tener sentido, ni lo tiene tampoco someter al alumno y a su entorno pedagógico a una experiencia potencialmente complicada. Hay casos para quienes la educación junto con alumnos semejantes –denominada ‘segregadora’ (e. g. Echeita, 2017)– y atendida por especialistas en esas condiciones y características pueda ser la más beneficiosa para su desarrollo integral. La escuela, en tanto que educa para toda la vida, ha de mirar más allá del período de tiempo y espacio en que se sitúa, ver al niño en sí mismo y también como ‘proyecto de vida’. De hecho, quien las conoce, sabe que hay experiencias de escolarización en escuelas especiales con un gran potencial inclusivo para la vida en la etapa adulta, gracias a un desarrollo personalizado en términos de aprendizaje, autoestima, habilidades sociales, socialización, etc. Análogamente, hay experiencias de escolarización en escuelas ordinarias excelentes y también potencialmente excluyentes para la vida adulta, por vivencias de aislamiento, falta de amistades genuinas, etc., que derivan en un desarrollo educativo, social y psicológico complicado para una vida más inclusiva en la etapa postescolar. Por ello se requiere, en nuestra opinión, una educación inclusiva con sentido que vaya más allá de cualquier principio orientativo aplicable a todos.

**2. Currículo (*DESDE - profesorado*).** Si atendemos a la educación inclusiva, podemos situar el foco también en la inclusividad de los paradigmas, enfoques, discursos o técnicas de enseñanza, es decir, fundamentalmente, en el profesorado. Desde una formación docente que incluya la conciencia se puede promover la toma de conciencia de la posible parcialidad y condicionamientos de nuestras enseñanzas, de la relación entre la biografía del docente y sus enseñanzas, o de lo que se sabe y se ignora de lo que se enseña. Sin embargo, la formación inicial y permanente del docente se centra casi exclusivamente en el conocimiento disciplinar, las competencias didácticas y los valores. Si el docente es más que un técnico que desarrolla con la mayor eficacia posible un currículo determinado, la mirada sobre su figura se ampliará a la de un ser humano consciente y auténtico que no “dimite” ante sus alumnos –en palabras de María Zambrano (citada en Casado y Sánchez-Gey, 2024)– del reto de la mejor educación posible, empezando por su propia formación. La educación inclusiva es también entregarse totalmente, desde una autenticidad consciente, sin disociar a la persona del profesional que enseña.

La deriva de una educación inclusiva centrada en un despliegue eficaz de estrategias y recursos para conseguir los objetivos planificados, sin tener en cuenta la totalidad del docente, así como la posible diversidad en las concepciones de educación inclusiva y los planteamientos pedagógicos y didácticos, se traduce, por ejemplo, en la asunción acrítica de los principios del DUA por parte de la LOMLOE

(2020), ley educativa vigente en España y, por consiguiente, mandato normativo para todos los docentes:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje (artículo 4.3).

La tendencia actual en el campo de la educación inclusiva, paradójicamente, parece consistir en constreñir los modelos y enfoques a partir de los cuales enseñar, sin cuestionamiento científico o profesional (e. g. Zhang *et al.*, 2024). Cabe señalar, además, que el nacimiento y el desarrollo del DUA está asociado a disciplinas no pedagógicas, como la Arquitectura, la Psicología o la Tecnología, y potenciado por un modelo educativo anglosajón basado en el aprendizaje. Por ello propusimos, desde el conocimiento pedagógico y didáctico, otros posibles enfoques como el Diseño Universal de la Enseñanza Formativa (Rodríguez y Herrán, 2020).

La conciencia de la posible parcialidad de lo que enseñamos nos lleva también a la posibilidad de incorporar a la enseñanza, en el ‘desde’, distintos paradigmas y enfoques sobre los contenidos. Esta idea se ha planteado desde la inclusión de una diversidad de voces para una enseñanza más inclusiva (e. g. Leonhardt *et al.*, 2025). Personas negras y pertenecientes a minorías étnicas (Jiang, 2021) o personas con discapacidad (Pitman *et al.*, 2023) han sido excluidas del imaginario aceptado del perfil de un docente, como afirman Keane *et al.* (2022) en *Diversifying the Teaching Profession*. Su inclusión, incorporando diferentes perspectivas vitales y epistemológicas, también es susceptible de una interpretación más inclusiva. Desde aquí propusimos el enfoque de ‘codocencia inclusiva’ (Rodríguez *et al.*, 2023) como un modelo diferente a las concepciones de codocencia tradicionalmente centradas en una mejor atención a la diversidad (Sandoval, 2024). Este modelo se desarrolla en torno a una experiencia docente en el ámbito universitario entre un académico y dos asistentes docentes con discapacidad intelectual, impartiendo juntos y equitativamente una asignatura sobre inclusión y discapacidad. La experiencia abrió una línea de investigación y desarrollo de la educación inclusiva basada en la complementariedad epistemológica y la didáctica de enseñanzas que puedan incluir distintas perspectivas, como la generada desde experiencias y condiciones de vida (Rodríguez *et al.*, 2023).

Es decir, se trata de ampliar la mirada de la educación inclusiva más allá de una mejor atención al alumnado, redefiniendo unas enseñanzas más completas y con más coordenadas en juego, por tanto, más complejas y a la vez más inclusivas, sobre los fenómenos y contenidos que se enseñan. Es esta una línea expansiva centrada en el currículo, en este caso en el ‘desde’, que incluya al docente, a su formación y a la complementariedad de paradigmas, enfoques, discursos o técnicas de enseñanza que se desarrollan.

**3. Currículo (QUÉ - ámbitos de enseñanza).** El currículo, referido en este caso a ámbitos, fenómenos y contenidos de enseñanza, es una parte fundamental de la educación formal de las instituciones educativas. Por tanto, ninguna barrera epistemológica o de otro tipo debería impedir su aplicación al currículo. Desde una mirada curricular, la educación inclusiva satura y refuerza la educación socialmente demandada; esto es, aquella que responde a un origen disciplinar (materias y asignaturas) y transversal (competencias, valores, etc.).

El enfoque radical e inclusivo de la educación, desarrollado en trabajos anteriores (e. g. Herrán, 2016), aporta una nueva visión del currículo, identificando una dimensión radical de la educación susceptible de ‘inclusión curricular’ (Herrán y Rodríguez, 2022). Este enfoque se puede explicar a través de la metáfora de un árbol, que muestra a cualquier observador su tronco, ramas, frutos (resultados), etc. El árbol se suele identificar con esta parte visible, que se entiende como el todo. Sin embargo, al hacerlo se desatiende automáticamente lo que no se ve y, sin embargo, es fundamental para la vida del ser: las raíces, el ecosistema, etc. Por ‘radical’ se entiende “De la raíz o relacionado con ella” y “Que afecta a la parte fundamental de una cosa de una manera total o completa” (Real Academia de la Lengua Española, 2024). El adjetivo ‘inclusivo’ se refiere, en este caso, a la consideración holística de todas las partes del árbol o del fenómeno educativo, incluyendo las que, siendo esenciales, no se suelen ver. Otras elaboraciones teóricas han apuntado también a aquello que no se enseña y se excluye del currículo. Es el caso del concepto ‘currículo nulo’ de Eisner (1979), al que definía como ausencias no neutrales y determinadas por discursos y enfoques políticos, sociales o económicos. El currículo radical e inclusivo estudia ámbitos de enseñanza especialmente relevantes para la formación, temas perennes y universales y, por tanto, de gran trascendencia formativa.

Desde esta perspectiva se reconoce y denuncia la exclusión de una ‘dimensión radical de la educación’ (Herrán y Rodríguez, 2022), integrada por ‘temas radicales’ profundamente necesarios para el ser humano, apenas considerados y escasamente desarrollados por las Ciencias de la Educación. Estos temas abarcan aspectos tanto

deseables y positivos como no deseables o negativos. Entre los primeros destacan la conciencia, el autoconocimiento esencial, el amor, la muerte, la meditación o la humanidad. Entre los segundos, figurarían el egocentrismo, la ignorancia, la inconsciencia, la inmadurez social generalizada, la necedad, etc. ¿Cómo es posible que podamos calificar a nuestra educación como ‘inclusiva’ sin ocuparse de lo que podría considerarse *cor educationis*?

### CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La teoría contemporánea sobre educación inclusiva se ha construido de forma deductiva a partir de planteamientos originados hace más de tres décadas. Como toda disciplina científica, requiere actualización y transformación para favorecer su desarrollo. Solo sobre fundamentos sólidos y renovados podrá crecer. De lo contrario, podría consolidarse una repetición inercial de enfoques, prácticas y líneas de investigación que restringen la innovación educativa. La generación de nueva teoría sobre educación inclusiva, a la que este estudio intenta contribuir, abre camino a nuevas líneas de investigación y de desarrollo práctico por explorar.

Algunos autores, como Norwich (2008), han criticado que la investigación y la teorización sobre educación inclusiva han carecido de un enfoque dilemático que reflexionase sobre ideas utópicas acerca de las distintas realidades de los procesos de inclusión. Sin embargo, otros investigadores afirman que la educación inclusiva crece en complejidad (Blake, 2023). ¿Dónde está esa complejidad fundamental si el concepto de ‘educación inclusiva’ apenas ha cambiado? ¿Tiene algún sentido que en una sociedad compleja y dinámica se continúe pensando lo mismo sobre la educación inclusiva? El concepto es relevante, porque a él se asimila el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos sobre educación inclusiva. Por tanto, su conceptualización puede cerrarla al modo en que siempre se ha entendido o abrirla a otras comprensiones y a una evolución posible, vía innovación y complejidad de conciencia.

La tesis desarrollada en este artículo es que el concepto de educación inclusiva se ha mineralizado, y que este endurecimiento condiciona significativamente su desarrollo investigativo y profesional contradiciendo el espíritu de apertura y complejidad de la propia educación inclusiva. La educación inclusiva actual se centra en los destinatarios desde una mejor atención a la diversidad que promueva la realización del derecho a una educación para todos. Se ha cuestionado su identificación exclusiva con la diversidad personal. Reconociendo los avances en esta línea, se han identificado nuevas coordenadas para una apertura y orientación de la educación inclusiva a una vida más plena y consciente: con respecto a los destinatarios, se ha propuesto una educación inclusiva del alumnado fundamentada en la identidad y lo

común. Una educación inclusiva con base en la diversidad, la identidad, la semejanza y la unicidad será notablemente más completa que la actual educación inclusiva con base en la diversidad. Otra coordenada que se ha introducido es el currículo inclusivo, tanto desde la perspectiva del ‘desde’ (paradigmas, enfoques, discursos o técnicas de enseñanza, relativos al docente y su formación), como del ‘qué’ (ámbitos de enseñanza fundamentales para la formación, pero excluidos del currículo y de las intencionalidades educativas). Por último, otra aportación del estudio ha sido profundizar en el concepto de ‘educación inclusiva con sentido’, indicando que el principio rector de la inclusión en escuelas ordinarias de todos los alumnos podría contradecir la atención a la diversidad del alumnado, y que para algunos alumnos puede haber otras prioridades centradas en el bienestar, la salud y el aprendizaje junto con personas con características similares. Es decir, se propone un debate profundo con posibilidades de cambio radical orientado a promover una educación inclusiva que, efectivamente, lo sea, ateniendo a la singularidad del ser humano y a la diversidad de sus necesidades.

La apertura conceptual que se ha definido abre nuevas posibilidades para la formación inicial y permanente del profesorado, para un cambio curricular en profundidad, para la definición de políticas educativas con una mirada más amplia y flexible de la educación inclusiva, abierta a la innovación docente, y para nuevas líneas de investigación pedagógicas. Es un artículo osado, pues propone nueva teoría y redefine algunas invariantes en el campo de la educación inclusiva. Por esta misma razón, quizás su limitación fundamental sea la generación de numerosas ideas de apertura pendientes de desarrollar. Siendo esta su debilidad, también consideramos, humildemente, que su mayor virtud es que trata de mirar ‘más allá’ y ‘más acá’ de la educación inclusiva actual.

Fecha de recepción del original: 10 de junio de 2025

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 23 de julio de 2025

## REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Blake, E. A. (2023). (Re)Imagining inclusive education: How boundaries can come to matter more than children within public schools. *Interchange*, 54, 425-438. [https://doi.org/10.1007/s10780-023-09503-w\\_](https://doi.org/10.1007/s10780-023-09503-w_)

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (2024). *María Zambrano. Filosofía y educación (manuscritos)*. ECU.
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances en Supervisión Educativa*, 33, 57-75. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST.
- Damianidou, E. (2024). Curriculum and the power to ex(in)clude disabled students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1435-1449. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994034>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. McMillan.
- Engel, G. (1981). The clinical application of the biopsychosocial model. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 6(2), 101-123. <https://doi.org/10.1093/jmp/6.2.101>
- Giné, C. (2016). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Durán, J. Font y F. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Horsori.
- Gomá, J. (2025). Educación y ejemplaridad: cultivando un corazón educado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 1-14. <https://doi.org/10.14201/teri.32141>
- Guillemot, F., Lacroix, F. y Nocus, I. (2024). Subjective well-being and social inclusion at school for students with a disability, according to their parents, in France. *Research in Developmental Disabilities*, 153, 104814. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104814>
- Heng Chua, K. y Kiat Bong, W. (2024). Providing inclusive education through virtual classrooms: a study of the experiences of secondary science teachers in Malaysia during the pandemic. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1886-1903. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2042403>
- Herrán, A. de la (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación de profesorado*. Humanitas.
- Herrán, A. de la y Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum:

- contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*, 25, 777-790. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrán, A. de la y Rodríguez, P. (2023). Parte II. Algunas meditaciones para reiniiciar la Didáctica General. En A. Medina Rivilla y A. de la Herrán Gascón (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-220). Octaedro.
- Jiang, S. (2021). Diversity without integration? Racialization and spaces of exclusion in international higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1847635>
- Keane, E., Heinz, M. y McDaid, R. (2022). Diversifying the teaching profession: representation matters. En E. Keane, M. Heinz y R. McDaid (Eds.), *Diversifying the teaching profession* (pp. 3-21). Routledge.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Leonhardt, N., Björnsdóttir, K., Goldbach, A., Smára, R., Martick, S. y Schlothauer, B. (2025). The diversity of voices in universities: A critical reflection on representation based on two university projects in Iceland and Germany. *British Journal of Learning Disabilities*, 53(1), 124-133. <https://doi.org/10.1111/bld.12623>
- Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A. y Djordjevic, M. (2024). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1307-1323. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. Routledge.
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pitman, T., Brett, M. y Ellis, K. (2023). Three decades of misrecognition: defining people with disability in Australian higher education policy. *Disability & Society*, 38(2), 323-341. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1937061>
- Pozo-Armentia, A. del, Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Real Academia de la Lengua Española (2024). *Diccionario de la Lengua Española*. [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Rodríguez, P., García, P. J. y Cabrera, A. (2023). Inclusive co-teaching with teachers with intellectual disabilities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 11-30. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288550>

- Rodríguez, P. y Herrán, A. de la (2020). Del ‘diseño universal del aprendizaje’ al ‘diseño universal de la enseñanza formativa’: Críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 461-481). Editorial REDIPE y Editorial UNED.
- Sandoval, M. (2024). *Docencia compartida: Estrategias y experiencias desde y para las aulas*. Dykinson.
- Somma, M. (2020). From segregation to inclusion: special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 381-394. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464070>
- StEvens, C. (2024). The lived experience of autistic teachers: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1871-1885. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2041738>
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. UNESCO.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Valle, J. M., Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El Modelo 9:20*. Narcea.
- Zaks, Z. (2024). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, 39(12), 3233-3260. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.255926>
- Zhang, L., Carter, R. A., Jr., Greene, J. A. y Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 36(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>