

¿Es posible conceptualizar la educación inclusiva? La necesidad de un lenguaje común y situado

Is it possible to conceptualize inclusive education? The need for a common and situated language

René Valdés¹

¹ Universidad Andrés Bello rene.valdes@unab.cl

Recibido: 23/10/2023

Aceptado: 13/7/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

René Valdés

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Andrés Bello

Quillota 980, Viña del Mar

Región de Valparaíso, Chile

Resumen

La inclusión en educación es un acuerdo a nivel internacional. Sin embargo, todavía persisten debates e imprecisiones en torno a sus delimitaciones conceptuales, especialmente en el ámbito escolar. El objetivo de este estudio fue analizar los significados en torno a la definición de educación inclusiva que poseen equipos directivos, profesores y profesionales no docentes en escuelas con sello inclusivo en Chile. Para ello, mediante un estudio de casos, se realizó un análisis del discurso a través de repertorios interpretativos a 40 entrevistas y 20 grupos focales de equipos directivos, profesores y profesionales no docentes pertenecientes a cuatro escuelas. Los resultados muestran que, independientemente de que la inclusión sea un sello institucional, predominan seis concepciones para entender la educación inclusiva: (1) como enseñanza para todos, (2) como un asunto legal, (3) como espacio heterogéneo, (4) como cuestión valórica, (5) como actividad participativa y (6) como un enfoque de derechos. El análisis de discurso permite concluir que la inclusión toma la forma conceptual de las preocupaciones individuales e institucionales según la diversidad de ámbitos de acción. La multidimensionalidad, por lo tanto, se presenta como rasgo distintivo de la inclusión en su naturaleza conceptual. Los resultados se discuten desde la perspectiva teórica de las comunidades de práctica.

Palabras clave

Educación Inclusiva, Análisis de Discurso, Comunidades de Práctica, Chile

Abstract

Inclusion in education is an international agreement. However, debates and inaccuracies still persist around its conceptual delimitations, especially in the school environment. The objective of this study was to analyze the meanings around the definition of inclusive education that management teams, teachers and non-teaching professionals have in schools with an inclusive seal in Chile. To achieve this, through a case study, a discourse analysis was conducted using interpretive repertoires from 40 interviews and 20 focus groups with school principals, teachers, and non-teaching professionals from four schools. The results show that, regardless of whether inclusion is an institutional seal, six conceptions predominate to understand inclusive education: (1) as education for all, (2) as a legal matter, (3) as a heterogeneous space, (4) as a value issue, (5) as a participatory activity and (6) as a rights approach. The discourse analysis allows us to conclude that inclusion takes the conceptual form of

individual and institutional concerns according to the diversity of areas of action. Multidimensionality, therefore, is presented as a distinctive feature of inclusion in its conceptual nature. The results are discussed from the theoretical perspective of communities of practice.

Key Words

Inclusive Education, Discourse Analysis, Communities of Practice, Chile

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión en educación es un asunto de primera necesidad a nivel internacional. Los primeros hitos nacen con las corrientes pedagógicas integracionistas provenientes principalmente de Europa y con el movimiento estadounidense Regular Education Initiative (REI) de los años '90 que defendía la escolarización de todo el alumnado en las aulas ordinarias (full inclusion). Un punto de consenso en la literatura sobre inclusión es la importancia de la Declaración de Salamanca (1994) que afirma que las escuelas con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las desigualdades (UNESCO, 1994). A esta iniciativa le siguen foros, conferencias y encuentros en todo el mundo, así como el respaldo de organismos internacionales como ONU, UNESCO, OEA, UE, OCDE, UNICEF, entre otros. Uno de los últimos hitos es la Declaración de Incheon celebrada en República de Corea que reafirmó el compromiso por una educación inclusiva y equitativa de calidad. Este encuentro dio lugar a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU que señala que los países deben garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015).

Ahora bien, llevar a la práctica el sueño de una educación inclusiva no es tarea fácil. Más allá de los factores sociales, económicos y culturales, existen importantes tensiones conceptuales que afectan el logro de una inclusión genuina (Ainscow, 2020). Según Valdés et al. (2022) la prolífica producción científica en torno a la educación inclusiva no ha permitido consensos en relación con su definición ni mucho menos respuestas pragmáticas para las escuelas. Esto es apoyado por otros estudios y revisiones sistemáticas de literatura que muestran divergencias y variedad de posturas teóricas para precisar el concepto de educación inclusiva tanto en la investigación educativa como en la normativa internacional (Hernández et al., 2019; Carrillo-Sierra, 2019; Reyes-Parra et al., 2020; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Iglesias Rodríguez y Martín González, 2020; Mendoza y Heymann, 2022; Mieghem et al., 2020; Loreman et al., 2014; Valdés et al., 2022; Giné, 2013; Armijo-Cabrera, 2018; Artiles y Kozleski, 2019; Azorín et al., 2017).

Lo señalado anteriormente es apoyado por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) que señala que todavía no existe consenso en los estados occidentales en torno a la definición de la educación inclusiva, así como declara una falta de formación sistémica en torno a sus principios. Según Ocampo (2023), la educación inclusiva ofrece dilemas definitorios que posibilitan construcciones parciales y muchas veces acríticas para entenderla como un proyecto educativo. Todo indica, por lo tanto, que el concepto de inclusión en educación es un desafío que todavía requiere ser discutido y analizado. Como señala Haug (2017), la educación inclusiva es retóricamente una obra

maestra, pero sin consenso en torno a su aplicación práctica. Es un discurso fácil de aceptar, pero difícil de hacer realidad. Y que por lo mismo no es posible encontrar una definición universalmente institucionalizada. Por eso, como señala Florian (2014), sistematizar y discutir las diferentes comprensiones involucradas podría representar una riqueza en el desarrollo de la educación inclusiva.

El objetivo de este estudio fue analizar los significados en torno a la definición de educación inclusiva que tienen equipos directivos, profesores y profesionales no docentes en escuelas con sello inclusivo. El sello inclusivo implica que la inclusión es un componente fundamental que caracteriza y refleja la propuesta formativa y educativa de una escuela. Además, los sellos educativos se construyen de manera colaborativa y articulan el valor y el aporte del proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Se espera que las contribuciones de este trabajo permitan ampliar los espacios de reflexión en los diferentes niveles educativos y en la propia investigación educativa, pues el propósito del ámbito académico no es solo producir conocimiento, sino también aportar en los problemas escolares que estudia.

1.1. La educación inclusiva: una aproximación conceptual y normativa

La necesidad de reflexionar en torno al concepto de educación inclusiva emerge de la relación entre la teoría y la práctica. Según Haug (2017), para comprender la inclusión como proceso es imperativo detenerse en el papel de la coherencia. Esto significa que los diferentes sistemas educativos y partes de estos sistemas están conectados y son consistentes en relación con la inclusión. La falta de coherencia debilita la puesta en práctica de procesos inclusivos; por lo tanto, una definición coherente de inclusión permitiría mayores posibilidades de sedimentar la inclusión como proyecto político. Según Ainscow (2020), el progreso en educación inclusiva es difícil si no existe comprensión compartida. Esto es apoyado por Loreman et al. (2014) que señala que una dispersión en materia conceptual puede afectar la sistematización de indicadores para medir la educación inclusiva, así como sus procesos de implementación (Mendoza y Heymann, 2022). La exigencia de un lenguaje común y situado, por lo tanto, justifica la necesidad de asumir nuevas posiciones compartidas y locales sobre un proyecto inclusivo (Ainscow, 2020).

Probablemente la definición más utilizada a nivel conceptual es la que popularizaron autores como Booth y Ainscow (2015), Echeita y Ainscow (2011) y Slee (2001); y es entender la educación inclusiva como un conjunto de procesos socioeducativos con especial énfasis en los estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento: (1) total acceso en las escuelas; (2) participación escolar; (3) aprendizaje de todo el alumnado, (4) progreso y egreso en el sistema escolar. Estos procesos se rigen bajo los principios de no exclusión, enfoque de derechos, no segregación y en la identificación y superación de barreras que afectan el logro de los procesos antes señalados (Ainscow, 2012). Actualmente la mayoría de los países a nivel mundial atienden, de una u otra forma, la inclusión en educación (UNESCO, 2020). Al considerar las diferencias y sin idealizar, podemos referirnos a los continentes de Europa y Latinoamérica como ejemplos; mientras en el primero la inclusión ha logrado niveles de avances importantes (como creación de modelos, iniciativas y agencias colaborativas); en el segundo persisten programas vinculados principalmente a la presencia del alumnado

con discapacidad en la escuela regular (Delgado et al., 2022; RREI, 2019). Sin embargo, en ambos casos, persisten tensiones conceptuales en torno al qué, al quién, al cómo y al dónde de la educación inclusiva (Ainscow, 2020; Valdés et al., 2022).

De acuerdo al Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020), las concepciones en torno a la educación inclusiva posibilitan o no la construcción de sistemas escolares que atiendan a la diversidad. Por eso es necesario volver a discutir el concepto de inclusión, pues para mover límites sistémicos y permitir cambios estructurales resulta necesario consensuar algunos fundamentos teóricos y paradigmas mínimos (Valdés y Pérez, 2021). En este contexto, es esencial tener una comprensión compacta de lo que significa la inclusión, especialmente en el campo de la educación y las ciencias sociales.

Para este trabajo, entendemos la inclusión de modo amplio como proceso socioeducativo que busca la participación plena de todos los estudiantes en la escuela regular, promoviendo el aprendizaje de todos, no solo aquellos con diagnósticos específicos. Es un proceso político que cuestiona el tipo de sociedad que queremos y es interdisciplinario, pues involucra diversas disciplinas y áreas de estudio para superar las barreras en la escuela y la sociedad. A diferencia de la integración escolar, que se basa en normalización e igualdad de oportunidades, la inclusión se centra en oportunidades equivalentes y entiende la diversidad como norma y no como excepción.

1.2. Comprender la inclusión desde la perspectiva de las comunidades de práctica

Para Wenger (2001), las comunidades de práctica son un grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través del lenguaje, las interacciones y las relaciones sociales (Lave y Wenger, 1991). De esta manera, aprender significa participar de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) y esto implica construir una identidad compartida. Una comunidad de práctica consiste en aquellas cosas que los individuos hacen en una comunidad, mostrando sus recursos disponibles para alcanzar un conjunto de metas compartidas. Son las maneras de llevar a cabo sus tareas, que incluyen, por ejemplo, cómo afrontan las presiones y las obligaciones cotidianas, las que tienen importancia como “una característica de la práctica”. Además, según Botha y Kourkoutas (2015) el enfoque de las comunidades de práctica resulta clave en los estudios sobre desarrollo de escuelas inclusivas porque fortalece alianzas constructivas para que todos y todas participen de la vida escolar.

Para el caso de este trabajo se recogen tres características de las comunidades de práctica (Wenger, 2001): (1) la presencia de un compromiso mutuo que articule las competencias y los compromisos individuales; (2) la existencia de una empresa conjunta que refleje una fuente de coherencia interna y una meta en común; y (3) la existencia de un repertorio compartido que tiene relación con los recursos, las rutinas, los instrumentos y las formas de hacer las cosas. Una escuela con sello inclusivo, siguiendo las lógicas antes señaladas, debiera reflejar un compromiso colectivo con el proyecto educativo inclusivo, una fuente de coherencia interna que se refleje en las prácticas escolares y un repertorio compartido que dé cuenta de un lenguaje común para entender la inclusión como concepto.

Desde esta perspectiva, para que una escuela desarrolle trayectorias progresivas de inclusión debe, primero que todo, disputar un lenguaje común –un repertorio compartido– para conceptualizar la inclusión. Este repertorio es siempre contextual, basado en un dominio colectivo, en una participación activa y en la construcción de una identidad institucional. Siguiendo los planteamientos de Wenger, una escuela inclusiva sin acuerdo conceptual adquiere una falta de relevancia contextual para negociar prácticas y por lo tanto para adquirir coherencia institucional (Ainscow, 2005). Por eso resulta relevante seguir discutiendo en relación a los contornos definitorios de la inclusión en educación.

2. MÉTODO

En función del objetivo del estudio se optó por un enfoque cualitativo y por un método de estudio de casos. Este método consiste en la búsqueda y análisis de ejemplos empíricos que tienen características particulares y que además están relacionadas entre sí (Flick, 2015). Para este estudio se entienden como casos aquellas organizaciones educativas que poseen un proyecto educativo institucional con sello inclusivo. El análisis de estos casos, precisamente por su cualidad compartida, permite ir más allá de la comprensión superficial y avanzar hacia una interpretación más profunda. Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015). Este permite identificar deliberadamente casos que permitan construir un corpus de casos ilustrativos con el fin de estudiar de manera instructiva un fenómeno de estudio.

Las cuatro escuelas involucradas en este contexto son todas de acceso gratuito, sin procedimientos de selección discriminatorios, y están comprometidas con la inclusión como parte fundamental de su proyecto educativo. Cada una de ellas ha establecido programas de apoyo para abordar la diversidad de sus estudiantes y cuenta con equipos multidisciplinarios para respaldar esta misión.

La primera escuela es de carácter particular subvencionado y se encuentra ubicada en la Región de Valparaíso, en una zona con desafíos socioeconómicos significativos. Ofrece educación en los niveles de primaria y secundaria. Esta escuela ha recibido reconocimiento tanto del Ministerio de Educación como de evaluaciones independientes que destacan su enfoque en la convivencia escolar inclusiva. Además, la gran mayoría de sus estudiantes proviene de familias en situación de vulnerabilidad, con un índice de vulnerabilidad escolar del 90%. La segunda escuela es de carácter público y gestionada por el municipio. También se encuentra en la Región de Valparaíso, en un entorno de vulnerabilidad. Ofrece educación en el nivel de primaria y se destaca por su compromiso con la inclusión y la participación activa de los estudiantes en la vida escolar. La tercera escuela, también pública y municipal, se ubica en la Región Metropolitana, en un área central, y atiende a estudiantes de primaria que provienen de comunas con bajos recursos económicos. Su enfoque en la educación inclusiva se manifiesta a través de la realización de seminarios públicos anuales sobre este tema, lo que muestra su interés por promover prácticas inclusivas en toda la comunidad educativa. La cuarta escuela se encuentra en la Región de Tarapacá, en una comuna periférica y con un alto índice de vulnerabilidad. Al igual que la primera escuela mencionada, esta institución ofrece educación tanto en los niveles de primaria como secundaria. Lo que la destaca es su estatus como Liceo Bicentenario, lo que significa que se adhiere a principios de excelencia educativa, como

altas expectativas, enfoque en el aprendizaje y la enseñanza de calidad. Sin embargo, a diferencia de este tipo de centro educativo, esta escuela no selecciona estudiantes.

2.1. Trabajo de campo

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas individuales en profundidad y grupos focales a miembros del equipo directivo, profesores y profesionales de apoyo no docentes, como psicólogos o psicopedagogos (Tabla 1). En el caso de las entrevistas, que tuvieron una duración aproximada de 60 minutos, se empleó un guion temático enfocado en prácticas, concepciones de inclusión y evaluación de políticas inclusivas. Por otro lado, los grupos focales, con una duración de aproximadamente 90 minutos, siguieron un guion de conversación centrado exclusivamente en cómo la escuela desarrolla el proyecto de inclusión, contando con la participación de entre cuatro y ocho profesionales. En el caso de las escuelas 1 y 2 los datos se produjeron en el periodo 2017-2018. En el caso de las escuelas 2 y 3 los datos se produjeron en el periodo 2020-2021, por lo tanto, las técnicas se realizaron de forma online debido al confinamiento sanitario. No obstante, esto no comprometió la sistematización de las narrativas respecto a las respuestas y valoraciones de los entrevistados.

Para el desarrollo de las diversas técnicas, se solicitaron autorizaciones a los directores de escuelas y consentimientos informados a los distintos miembros de las escuelas. Todos decidieron ser parte de la investigación.

Miembros de la escuela	Escuela 1		Escuela 2		Escuela 3		Escuela 4	
	Entrevistas	Grupos focales						
Equipo directivo	3	2	3	2	4	2	5	2
Profesores	3	2	5	1	2	0	2	0
Profesionales de apoyo	3	1	2	2	3	3	5	3

Tabla 1. Recogida de datos en los centros educativos

2.2. Análisis de datos

Para profundizar en torno a los significados relacionados con la definición de la educación inclusiva se priorizó el enfoque del análisis de discurso a través de la herramienta analítica de repertorios interpretativos de Wetherell y Potter (1996) y Wetherell (1998) y mediante el uso del software de mediación Atlas.ti. Este tipo de análisis entiende los discursos como prácticas sociales que reflejan manifestaciones, posicionamientos y acciones de los actores participantes. Se buscó identificar repertorios interpretativos, que son unidades lingüísticas consistentes utilizadas para construir versiones de la realidad. Este análisis permitió comprender cómo los participantes desplegaban estrategias retóricas para promover versiones de la educación inclusiva al mismo tiempo que excluían otras.

El análisis de datos se llevó a cabo en tres fases. Primero, se organizó y asimiló la información de los datos para identificar patrones y posicionamientos clave. Luego, se realizó una codificación abierta para segmentar los textos en unidades de significado y se elaboró un sistema de códigos. Finalmente, se categorizaron los códigos en seis categorías, priorizando aquellas con mayor densidad de fragmentos para permitir una

mayor heterogeneidad de recursos discursivos. Para esto se buscaron patrones, temas y regularidades, así como contrastes y paradojas en los discursos, los que se consolidaron mediante un modelo que combinó tanto el contenido como el discurso (Wetherell y Potter, 1996). Según Íñiguez y Antaki (1994) de lo que se trata es de identificar prácticas lingüísticas que mantienen determinadas relaciones sociales. La validez del análisis del discurso se respalda mediante la consolidación de citas y extractos, y se reconoce que el análisis del discurso involucra elementos como la intuición y la interpretación a la luz de los contextos en donde se producen los datos.

3. RESULTADOS

3.1. La inclusión como enseñanza para todos

Este primer repertorio reúne un conjunto de frases, expresiones y fragmentos que muestran cómo los participantes entienden la inclusión como una práctica de enseñanza para todo el alumnado. La inclusión se posiciona en la sala de clases y está vinculada principalmente a la adquisición de contenidos curriculares por parte de todo el alumnado. Desde la perspectiva de las y los entrevistados, la inclusión se pone en juego estrictamente en el espacio de aula y está relacionada con el logro de los estándares de aprendizaje. Revisemos algunos fragmentos:

“mi escuela es una que trata de ser inclusiva, trata de atender a la diversidad, trata de tener todos los recursos y medios para atender a todos, este año creo que ha sido muy especial porque todos los niños han tenido materiales y recursos (...) Siento que no tenemos grandes dificultades en cuanto a la inclusión, ya que aplicamos adaptaciones curriculares, los docentes ya han entendido y manejan información, no hay grandes problemas respecto al funcionamiento del programa de integración” (Entrevista individual, jefe de UTP, escuela 2).

“en cuanto al área de inclusión, yo creo que eh... se basa principalmente desde el momento en que el colegio se adhiere a esta propuesta que es trabajar la co-docencia [enseñanza compartida] completamente, en la mayoría de las asignaturas, porque... hoy en día no es en todas, eh... las asignaturas que se produce, pero sí en la mayoría, eh... personalmente en lenguaje, matemática, ciencias e historia. Entonces, desde el momento que se produce esta codocencia (...) donde podemos interactuar con estos niños que tienen estas NEE” (Entrevista individual, profesora de enseñanza básica, escuela 4).

En los dos párrafos anteriores, uno de una profesora y otro de una directiva, la atención a la diversidad se relaciona con metodologías comprensivas, uso de recursos, adaptaciones curriculares, trabajo entre docentes especialistas y necesidades educativas especiales. Se destaca el programa de integración, que es la estrategia oficial del Ministerio de Educación en Chile para atender a los estudiantes con N.E.E. en el aula regular; y se destacan las diversas asignaturas como espacios de inclusión.

“Y me puse a investigar las prácticas, porque también quería saber cómo se traspasaba esta... esta excelencia en términos pedagógicos y la... y la excelencia académica. Y encontré, por ejemplo, las... las... las prácticas evaluativas. Efectivamente aquí los profes hacen muchas prácticas evaluativas de procesos, mucha sistematización de la práctica evaluativa (...) Nosotros como que ya nos convencimos, un gran... gran grupo de la escuela, estamos super convencidos que la diversidad es la naturalidad, la normalidad” (Grupo focal, profesores, escuela 3).

En el fragmento anterior, que refiere a un grupo focal de profesores, se articula un discurso pedagógico para abordar la diversidad como normalidad que requiere de procesos evaluativos sistemáticos. Esta cita y las anteriores configuran aproximaciones para entender la inclusión como práctica de aula que se vincula con la enseñanza y el curriculum escolar. Los recursos discursivos que utilizan las y los participantes construyen una versión de la inclusión como enseñanza para todos y que ubica la sala de clases como el espacio natural de la puesta en marcha de la inclusión. La frase “no tenemos grandes dificultades en cuanto a la inclusión, ya que aplicamos adaptaciones curriculares” muestra precisamente esta forma de entender el concepto.

3.2. La inclusión como asunto legal

Este repertorio reúne citas que muestran a la inclusión como una obligatoriedad de las escuelas, una prescripción de la acción pública chilena y que deben cumplir las y los profesionales de la educación. Esto es producto de que la inclusión ha evolucionado hasta convertirse en una cuestión legal, impulsada por la Ley de Inclusión de 2015 y actualmente por el nuevo sistema de educación pública que tiene a la inclusión como principio (Ley 21.040, 2017). La inclusión se posiciona como un asunto legal que debe cumplirse, con uso de recursos que deben justificarse y con metas asociadas. Los equipos directivos y el resto de los profesionales se deben adherir a un conjunto de normativas que prescriben sentidos, roles y funciones. Revisemos algunos fragmentos.

“En todas las escuelas es así, hasta hace tres años atrás había un coordinador que era la fono [fonoaudióloga] pero hasta el año pasado el líder del PIE [Programa de Integración Escolar] se supone que es el director, él tiene que coordinar y todo eso, pero no hay mucha claridad. Nosotras estamos haciendo un proyecto y ella [la fonoaudióloga] está encargada del proyecto de inclusión, eso es lo que te tienes que bajar para este año porque ya es ley todos los colegios tienen que tener su programa de inclusión, al final D.J. quería cambiar a las niñas del PIE porque encontraba mejor que hubiera otros profesores, no directamente relacionados con la integración, ahora no sé si él pudo hacer ese cambio” (Grupo focal, equipo directivo, escuela 2).

“Es que es harta pega [trabajo], pero bueno, nadie te obligó po, cachai [entiendes]. De hecho, en mi convenio de desempeño hay un área no menor, que tiene que ver con inclusión, diversidad, multiculturalidad. Y con digamos harto peso en la evaluación final, y eso pasa por toda, pasa por, por las políticas internas, pasa por las prácticas, por la selección del personal, por los apoyos que brindas, por cómo te incorporas en el entorno, cachai. Entonces... hay muchas, muchas cosas, pero me parece que sí y yo creo que debería ser obligación en todas partes” (Entrevista individual, directora, escuela 3).

“Mira, tú sabes que esta cuestión de la ley de inclusión que ha sido de locos todos estos días, recién empezamos con los trámites, allá en algo que dice apoyos sostenedores, es una cuestión que te están presionando para que lo hagas antes (...) me obliga a estar acá haciendo trámites, entonces hubo que hacer un montón de cosas, me llamaron el otro día que iban a hacer una supervisión de PIE, no sé si te conté, ahí está todo el papeleo, la superintendencia viene a supervisar las platas que gastas por el proyecto de integración PIE” (Entrevista individual, directora, escuela1).

Los recursos discursivos que utilizan las y los participantes construyen a la inclusión como asunto normativo, legal, prescriptivo y sujeto a rendición de cuentas. En el primer

fragmento se explicita que por ley todas las escuelas tienen que tener su programa de inclusión y que eso ha suscitado tensiones en la coordinación; en el segundo fragmento se presenta a la inclusión como parte del convenio de desempeño que firma la directora y que tiene peso en la evaluación de sus funciones; mientras que en el tercer fragmento aparecen palabras claves como trámites, supervisión, papeleo, que configuran a la inclusión como un asunto bottom-up, prescriptivo, sujeto a consecuencias y monitoreos. La definición de la inclusión y su puesta en marcha están asociados a los contornos normativos de la acción pública; y esto se atiende desde las escuelas como el camino a seguir para establecer procesos inclusivos.

3.3. La inclusión como espacio heterogéneo

Este repertorio reúne citas que muestran cómo las y los participantes declaran que sus escuelas son inclusivas porque no tienen barreras de acceso, vale decir, porque cualquier estudiante puede ingresar al centro escolar y relacionarse con la diversidad del alumnado. Los discursos giran en torno al encuentro, a la diversidad de estudiantes en la sala y en la escuela, a las interacciones en espacios escolares heterogéneos. Desde esta perspectiva, la coexistencia de diversidades en la escuela es la condición para que una escuela sea considerada inclusiva. Revisemos algunas citas:

“Entonces es algo que me parece importante porque el tema de la inclusión no significa hacer a todos iguales, sino que significa –para mí– mantener la esencia de las personas y que convivan en esta diversidad para hacerla más entretenida. No es juntar todos los colores para que al final te quede un café negruzco como haces cuando mezclas todos los colores de tempera, aquí es que ojalá los colores se potencian, así como en el arco iris y salgan en el fondo colores nuevos” (Entrevista individual, directora, escuela 3).

“Sí, aquí [se pregunta por la identidad de género], sí. Son súper abiertos a esas cosas. Por eso es que es tan inclusiva la escuela po', porque acá, ellos son tan diversos y tienen tantas falencias [se refiere a condiciones socioeconómicas]... que, en su ropa, en su presentación personal, en las casas en las que viven... no les queda mucho pa' molestar. Esas situaciones como que en su contexto son normalizadas, entonces nosotros decimos que tienen que ubicarse más en el contexto” (Entrevista individual, jefa de UTP, escuela 1).

“Con respecto al tema de inclusividad como tema, yo personalmente no me gusta el término inclusividad a mí, pero el colegio es inclusivo y yo me alineo. A mí me gusta el término diversidad. Porque yo ni en mi entrada, Dios a todos nos dio talentos. A todos. Todos, todos tenemos talento. Todos tenemos. Todos tenemos cosas que nos faltan aprendizajes. Todos venimos a buscar un aprendizaje. Todo. Y eso no. Y esto significa que todo es todo. No dice unos y otros no. Entonces, cuando uno tiene eso en perspectiva, te permite, le das la oportunidad de que todos podemos aprender porque tú mismo te incluyes en otro. Entonces para mí es parte de la diversidad de las personas” (Entrevista individual, encargada de calidad, escuela 4).

Los discursos que predominan refieren a que la inclusión implica convivencia de personas. La metáfora de los colores que utiliza la directora del primer párrafo se nos presenta como una construcción estilística que ilustra la diversidad como encuentro heterogéneo. Algo similar encontramos en los otros dos fragmentos: se resalta que el hecho de que personas de distinta procedencia convivan y aprendan juntas es razón de inclusión escolar.

3.4. La inclusión como cuestión de valores

Este repertorio reúne fragmentos que posicionan la inclusión como una cuestión ética, moral, basada en el respeto y los valores. La inclusión se entiende como la calidad del entorno educativo, donde las relaciones interpersonales y la apertura a la diversidad son fundamentales. Se destaca la importancia de un liderazgo ético que guíe la escuela hacia un futuro inclusivo, generando confianza y participación. Se enfatiza la convivencia escolar positiva y el respeto a la diversidad para mejorar la calidad y equidad educativa. Este enfoque interpela a los equipos directivos para que cuiden los valores inclusivos y los derechos de los estudiantes, promoviendo un ambiente educativo inclusivo y orientado hacia el futuro:

“tenemos que tener respeto a la diversidad, afortunadamente eso ya ha disminuido, no se ven situaciones pero tenemos que tratarlas como corresponden, con respeto, tolerancia y las orientaciones psicológicas que corresponden porque los niños no tienen una orientación, tienen una tendencia que es distinto, tienen tendencia porque están en proceso de crecimiento, no es que tengan una orientación definida, entonces hay que colaborar y ayudar, y si llegan a pasar de la tendencia a la orientación definida, hay que hacer el respeto que corresponde, pero ese crecimiento en cuanto a las nuevas leyes de inclusión y diversidad no es fácil en todas las mentes porque no todos tienen las mentes abiertas, siendo que estamos en un marco educativo en el cual hay que formar en valores” (Entrevista individual, jefa de UTP, escuela 4).

“La convivencia del respeto, yo creo que el respeto abarca todo lo que tiene que ver con diversidad, inclusión, yo creo que para nosotros el valor importante que tenemos que desarrollar es el respeto y el respeto mutuo, no solamente el respeto de los estudiantes a los adultos, sino que también de los adultos a los estudiantes y a las familias. Eso sería como nuestro objetivo, el respeto yo creo que eso enmarca todo lo que... bueno es una base” (Entrevista individual, encargada de convivencia, escuela 3).

De las citas anteriores se construye una inclusión alejada de su dimensión técnica; es un ideal ético que debe impregnar todas las relaciones interpersonales. La ética guía la responsabilidad de crear un ambiente educativo inclusivo y equitativo, donde los valores son la base para el cambio positivo y la convivencia armoniosa. Los discursos centrados en el respeto construyen una versión de la inclusión que se reduce a las disposiciones personales, a las actitudes y valoraciones de la diversidad. La formación en valores aparece como aspecto central en la garantía de espacios inclusivos.

3.5. La inclusión como actividad participativa

Este repertorio agrupa fragmentos que elevan a la inclusión a una práctica de participación. Desde las y los entrevistados, la mera presencia de todos en la escuela no garantiza la inclusión. Esta última solo es posible cuando niñas y niños son parte activa de la cultura escolar, participando y contribuyendo a la escuela. La participación estudiantil, así como la participación en general, es esencial para discutir aspectos como el bienestar, el disenso, el conflicto y la felicidad en el contexto escolar. Revisemos algunas citas:

“[esta escuela] tiene un estilo participativo, democrático, inclusivo, ese es nuestro estilo, los tres los hemos ido adquiriendo [miembros del equipo directivo], en el camino de estos

tres últimos años, es totalmente distinto al que había hace cinco años aquí, claro, esta escuela comenzó a relacionarse con la comunidad cuando llegó el “quiero mi barrio”, que llegó 6 meses antes de que yo llegara, ahí comenzó a relacionarse con la comunidad” (Entrevista individual, director, escuela 2).

“Entonces ahora mis 5 UTP [unidad técnica pedagógica] conocen a todo el colegio, a todo el equipo y lo que esperamos ver ahora desde la estadística, donde está nuestra fortaleza en la participación, así que hay que crear un plan de capacitación bien acotado. Así que las UTP super activas, sean virtuales o no [en época de confinamiento]. Y el S. de inclusión se mueve mucho terreno en el colegio buscando respuestas, porque se supone va abrazando a los que van quedando rezagados, con participación, entonces él está muy muy activo con todas estas, con todas estas acciones presenciales que estamos haciendo” (Grupo focal, equipo de UTP, escuela 4).

En los fragmentos anteriores podemos ver cómo miembros del equipo directivo presentan a sus escuelas inclusivas como participativas. Los discursos que predominan se basan en el estilo del centro escolar, en el estilo del equipo directivo, en la relación con la comunidad, en la participación como proyecto educativo y en un modo particular de gestionar la inclusión. Las versiones sobre la inclusión se focalizan en la acción participativa como parte fundamental para una escuela inclusiva.

3.6. La inclusión como una cuestión de derechos

Este último repertorio es más amplio y reúne fragmentos que posicionan a la inclusión al alero del enfoque de derechos. Se basa en la idea de que la educación es un derecho humano fundamental, donde todos, sin importar su género, origen étnico, orientación sexual, religión o discapacidad, tienen derecho a una educación de calidad sin discriminación. Esto se fundamenta en principios de igualdad y no discriminación, transparencia y responsabilidad, donde la inclusión, basada en el derecho a una educación de calidad en su comunidad, debe ser un valor universal que la escuela debe cumplir sin miramientos. Revisemos algunas citas ilustrativas:

“La inclusión [en esta escuela] siempre ha existido, no es un tema que haya llegado “ya a ver ahora vamos a ser inclusivos, porque no hay proyecto educativo y vamos a poner qué lindo que es el sello de la inclusión”, es como que fue la consecuencia natural, de entender la inclusión como una obligación de nosotros y un derecho a ejercer (...) Entonces yo veo así la inclusión de esa manera y la veo como un deber de quienes estamos educando, o sea si yo llego a un hospital y puedo ser negro, blanco, amarillo, podría ser mormón, podría ser evangélico, podría ser ateo, da lo mismo podría ser chileno, peruano o boliviano y si tengo apendicitis me tienen que sacar el apéndice igual, no se cuestionan. En los colegios tiene que ser lo mismo” (Entrevista individual, directora, escuela 4).

“Inclusiva, siempre lo ha sido, y para serte bien honesta siempre lo ha sido por dos motivos, el primero porque yo soy inclusiva, porque yo tuve el caso de mi hija que ningún colegio la aceptaba, entonces, aunque no lo hubiera tenido yo soy inclusiva, y en segundo lugar porque siempre me lo he planteado [como o proyecto educativo], si yo tuviera el colegio completo y me llegara alguien con problemas, o lo acojo absolutamente, te lo juro por dios, te lo firmo, es que es un derecho, ¿cachai?” (Entrevista individual, directora, escuela 1).

Los discursos que se señalan construyen la versión de una inclusión sin apellidos, incuestionable, que independiente de su contenido, las escuelas deben asegurar y hacer cumplir ese derecho. En el primer fragmento, se señala que la inclusión es un proyecto

de la escuela independiente de las administraciones; en el segundo fragmento se refiere a que las individualidades no se cuestionan; mientras que en el tercero se focaliza más en la decisión de la directora y en su historia de vida. Independientemente de los matices, la inclusión se nos presenta como una cuestión de derechos que no se cuestiona ni se limita.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es importante analizar los significados en torno a la definición de educación inclusiva que tienen equipos directivos, profesores y profesionales no docentes, pues las comunidades escolares son interpeladas cotidianamente desde marcos normativos e intersubjetivos para promover una educación inclusiva, especialmente en escuelas comprometidas con la inclusión.

En relación con el objetivo del estudio, los resultados muestran que, independientemente de que la inclusión sea un sello institucional de las escuelas participantes, predominan seis concepciones para entender la educación inclusiva: (1) como enseñanza para todos, (2) como un asunto legal, (3) como espacio heterogéneo, (4) como cuestión de valores, (5) como actividad participativa y (6) como una cuestión de derechos. Cada una de estas concepciones implica posicionamientos para comprender, delimitar y para orientar las acciones de los participantes y de las escuelas. Mientras que algunos entienden la inclusión como una acción participativa, por ejemplo, otros la entienden como la presencia de la diversidad del alumnado en los espacios escolares.

La variedad de perspectivas sobre la inclusión, que no siempre son mutuamente excluyentes, no actúa de manera independiente en el discurso de los participantes. No obstante, mediante el uso de la herramienta analítica de repertorios compartidos, se logró organizar las expresiones, opiniones y comportamientos más frecuentes presentes en las narrativas. Esta diversidad de posicionamientos tiene correlato en la literatura especializada. Es posible encontrar diversidad de definiciones en la investigación educativa (Valdés et al., 2022), en los organismos internacionales (Giné, 2013), en los instrumentos de apoyo a las escuelas (Azorín et al., 2017), en las aproximaciones teóricas (Armijo-Cabrera, 2018; Artiles y Kozleski, 2019), entre otros. Esto lo confirma el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) que señala que todavía no existe consenso en los estados occidentales en torno a la definición de la educación inclusiva.

Los hallazgos sugieren que la inclusión en educación es un concepto multidimensional que está sujeta a las preocupaciones individuales y/o institucionales. Esto implica que puede existir una versión amplia para entender la inclusión desde las escuelas, pero, en el interior de ellas, pueden existir giros definitorios dependiendo del ámbito de acción. Si bien esto puede ser una fortaleza, al mismo tiempo dificulta un repertorio compartido, pues las prácticas toman una dirección dependiendo de si el ámbito de acción es la coenseñanza, la participación o los valores. Una forma de entender y de abordar esta plasticidad conceptual es desde el enfoque de comunidades de práctica. Como se señalaba en el marco teórico, una escuela inclusiva, debido a la fuerza paradigmática de la inclusión como sello, debe operar como comunidad de práctica para articular compromisos mutuos. Esto implica, primero que todo, la necesidad de un lenguaje común. Si bien existen estudios que han hecho la relación del enfoque de comunidades de práctica con el modelo inclusivo (Botha y Kourkoutas, 2015; Laluvein, 2010), no hay

material explícito en relación con la promoción de definiciones consensuadas en el ámbito escolar.

La práctica es una actividad inherentemente social que se desarrolla en interacción con otros y el entorno circundante, destacando la importancia de lo social sobre lo individual. Para que una escuela canalice una definición de inclusión no es necesario adscribir a una definición teórica o a un concepto de manual; por el contrario, es necesario el ejercicio de una práctica situada. La inclusión como definición toma el sentido de los contextos en que esta se piensa, se planifica y se desarrolla. Un lenguaje común y la coherencia de la comunidad en torno a los límites conceptuales son esenciales para avanzar en este objetivo.

La sugerencia es que las escuelas deben crear y consensuar su propia definición de inclusión. Contar con una definición de inclusión clara, colaborativa, compartida, permite que se entienda como lenguaje común y establece un presente y un futuro, vale decir, crea una ruta de trabajo. Pensar más y hacer menos. No importa si esta definición no es teóricamente contundente, esto es secundario, se trata de crear una definición local, basada en la realidad, que considere historia, territorio, barreras y facilitadores. Una escuela con una definición compartida permite menores posibilidades de fuga, así como permite mayor sedimentación con la propia cultura escolar, incluso más allá de las propias personas que están y participan de la escuela. Las escuelas tienen sus propios perfiles, características organizativas, trayectorias y fases. Persiguen propósitos diferentes según las preocupaciones y las prioridades de la institución. Incluso más allá de la idea de estandarización, las escuelas logran posicionamiento de autonomía y de resistencia.

Según el enfoque sociocultural de las comunidades de práctica, el contexto, la situación y la época son componentes de la práctica (Wenger, 2001) y, por lo tanto, son reveladores de la madurez y de la complejidad de las acciones escolares. Por consecuencia, no podemos solo mirar las acciones –aisladas– sin considerar su contexto histórico y sociocultural. Existen escuelas que recién se están abriendo a la inclusión y otras llevan décadas; unas escuelas están armando el PIE, otras están desde sus inicios; otras no tienen migrantes, así como otras tienen 10 nacionalidades en la sala de clases. Por eso la sugerencia de tener su propia definición de inclusión me parece clave: porque es una invitación a que las escuelas avancen y transiten de acuerdo a su propio corpus de ideas, que transiten de una fase a otra, en consideración de sus obstáculos y potencialidades. Una escuela también es una época determinada, y esa época debería ser considerada a la hora de comprender una institución educativa y a la hora de juzgar su coherencia contextual. Para esto las escuelas deben crear espacios regulares de reflexión en torno, primero, a los significados de la inclusión y, segundo, en torno a la acción –autoevaluaciones, metas, recursos, proyectos–.

En este contexto es clave el diálogo entre agencias de trabajo y redes colaborativas con otros actores y organizaciones (Valdés et al., 2022). Como señalan Parrilla (2021) y Susinos et al. (2022) el desarrollo de procesos inclusivos requiere de rutas participativas y de un ejercicio comunitario entre redes de investigación y escuelas con el propósito de crear sentidos contextuales y sostenibles. Expandir estas formas de intercambio permitirá mayores consensos en torno al qué, al quién, al cómo y al dónde de la educación inclusiva. La inclusión no puede descansar ni habitar solo en el espacio escolar; debe, a través de la institucionalidad, crear una red de colaboración que armonice dimensiones, necesidades y objetivos (Manghi et al., 2018).

En síntesis, podemos decir que la inclusión escolar toma la forma de los contextos escolares. La principal característica de la inclusión es su cualidad de plasticidad, de encadenamiento a la realidad en la que opera. Esta versatilidad no significa necesariamente que la inclusión sea un concepto en conflicto, sino más bien un concepto en constante evolución que adquiere relevancia según los ámbitos de acción y los objetivos institucionales. La principal limitación de este estudio es no considerar la voz estudiantil y familiar para explorar los contornos conceptuales de la inclusión. Esto permite dos proyecciones en la investigación educativa: (1) seguir indagando en las concepciones desde la multiplicidad de actores que participan de la vida escolar; (2) desarrollar investigaciones colaborativas con las escuelas que permitan hacer seguimiento de cómo las definiciones afectan o no la sistematización de prácticas escolares inclusivas.

FINANCIAMIENTO Y AGRADECIMIENTOS

ANID/FONDECYT 3200192, ANID/FONDECYT 11230630

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Artiles, A.J. y Kozleski, E. B. (2019). Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: Notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. *Práxis Educativa*, 14(3), 804-831. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.001>
- Azorín Abellán, C.M., Arnaiz Sánchez, P. y Maquilón Sánchez, J.J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1.021-1.045.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Botha, J. y Kourkoutas (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784-799. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111448>
- Carrillo-Sierra, S. (2019). Inclusive education: conceptual and epistemological review. *Perspectivas*, 4(2), 13-19. <https://doi.org/10.22463/25909215.1966>
- Delgado Valdivieso, K.E., Vivas Paspuel, D.A., Carrión Berrú, C.B. y Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- 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>
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de Inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.). *La educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Cuadernos de Educación.
- Haug, P., 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hernández Álvarez A., Fernández Cabrera, J. M., Álvarez Pérez, P. y López Aguilar, D. (2019). Revisión de estudios sobre inclusión en educación física. *Acción motriz*, 23, 22-29.
- Íñiguez, L. y Antaki, Ch. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Laluvein, J. (2010) School inclusion and the 'community of practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
<https://doi.org/10.1080/13603110802500950>
- Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Loreman, T., Forlin, C. y Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. In *Measuring Inclusive Education*. 3, 165-187. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- Manghi, D., Saavedra, C. y Bascuñán, N. (2018). Educative Practices in Public Education Contexts, Inclusion Beyond Contradictions. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>
- Mendoza, M. y Heymann, J. (2022). Implementation of Inclusive Education: A Systematic Review of Studies of Inclusive Education Interventions in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2020) An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. División general de educación. Revisado en:
<https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/Orientaciones-para-la-revisi%C3%B3n-y-actualizacion-del-PEI.pdf>
- Ocampo, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-161.
<https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Parrilla, Á. (2021). Thinking about Teacher Professional Development through Research: Participatory and Inclusive Pathways. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>

- Red Regional por la Educación Inclusiva (2019). *El derecho a La educación Inclusiva En américa Latina*. RREI.
- Reyes-Parra, P.A., Moreno Castiblanco, A.N., Amaya Ruiz, A. y Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Iglesias Rodríguez, A. y Martín González, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- Slee, R. (2001). *The inclusive school*. Falmer Press.
- Susinos, T., Saiz-Linares, Á. y Ruiz-López, J. (2022). “Queremos que esto llegue a mucha gente” o cómo la movilización del conocimiento sostiene la investigación social participativa. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 30(154). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6794>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
- Valdés, R. y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista F@ro*, 1(33), 43-59.
- Valdés, R., Jiménez, L. y Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e09524. <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M.T., Catalán, R., Poblete, R. y Abett de la Torre, P. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol.21-issue1-fulltext-2334>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9, 387–412.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El Análisis de discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo y J. López. *Psicologías, discursos, poder* (pp. 63-78). Visor.